

Weiß, Sabine

Die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden an der Universität

Münster ; New York : Waxmann 2026, 171 S. - (Beiträge zur Bildungsforschung; 14) - (Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Sabine: Die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden an der Universität. Münster ; New York : Waxmann 2026, 171 S. - (Beiträge zur Bildungsforschung; 14) - (Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351871 - DOI: 10.25656/01:35187; 10.31244/9783830999843

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351871>

<https://doi.org/10.25656/01:35187>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Weiß

Die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class- Studierenden an der Universität

ÖFEB
Dissertations-
preis 2024



Ö F E B

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT
FÜR FORSCHUNG
UND ENTWICKLUNG
IM BILDUNGSWESEN

Band 14

Beiträge zur
Bildungsforschung

WAXMANN

Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der
Österreichischen Gesellschaft für
Forschung und Entwicklung
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 14

Sabine Weiß

Die Entwicklung des
Zugehörigkeitsgefühls von
Working-class-Studierenden
an der Universität



Waxmann 2026
Münster • New York

Diese leicht überarbeitete Fassung basiert auf der Dissertation, die im März 2024 an der Wirtschaftsuniversität Wien eingereicht wurde.

Diese Dissertation wurde ausgezeichnet mit dem Dissertationspreis der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen in Kooperation mit dem Waxmann Verlag. Der Preis besteht aus einer Open-Access-Publikation der Dissertation in der Reihe Beiträge zur Bildungsforschung und wird je zur Hälfte von der ÖFEB und von Waxmann finanziert.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 14

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-4984-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9984-3

<https://doi.org/10.31244/9783830999843>

Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: stock.adobe.com | Koldo_Studio

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

*Für Johanna, Hermine und Rosa –
in Anbetracht der Chancen,
die euch verwehrt wurden.*

Abstract | English

Educational disparities persist as a pervasive global concern, with a notable contributing factor being the perpetuation of family legacies of educational success (Apouey et al. 2022; OECD 2018c). This PhD thesis is centered on a specific equity group in higher education (HE): working-class students bereft of the benefit of prior family higher education experiences. Employing Bourdieu's relational theory with the conceptual framework encompassing capital and habitus, the research illuminates the role of social class background in shaping the experiences of students enrolled in Austrian state-funded universities. A particular focus is on *how the working-class students developed a sense of belonging at the university*.

Their transition can often be more challenging compared to students from academically educated households. Existing literature posits that building social networks and developing a sense of belonging can be more difficult for them (O'Shea 2019a). Despite this, the sociological literature has not yet fully explained how students develop a sense of belonging to the campus community. This PhD thesis aims to scrutinize this phenomenon more comprehensively. Nineteen problem-centered interviews with working-class students from various stages in their studies at state-funded Austrian universities constitute the empirical basis of this study. Utilizing Nvivo along the principles of constructivist grounded theory (CGT) as delineated by Charmaz (2009), the collected data was meticulously examined.

The findings reveal that the interviewed students were ambivalent about their belonging to the campus community. However, building a sense of belonging is a desire of students at the beginning of their studies. Friendships with peers and relationships to the university staff can facilitate the fit to one's university. The university itself also bears responsibility for providing institutional support (e.g., onboarding programs). Some interviewees reported a shock after leaving the school system, as they had to change their learner habitus and the ways in which they negotiated between existing and new expectations and norms. In sum, the findings highlight that working-class students' habitus are complex, and they need support to develop a sense of belonging at universities.

Abstract | Deutsch

In Österreich wird nach wie vor von Bildungsvererbung (OECD 2016) oder sozial eingeschränkter Bildungsmobilität (BMSGPK 2021) gesprochen. Daher ist die Erforschung der Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls (engl. „sense of belonging“) von *Working-class-Studierenden* relevant, um Aspekte wie Zugang/Teilhabe und Abschluss des Studiums für diese Studierendengruppe zu verbessern.

Das Zugehörigkeitsgefühl oder „sense of belonging“ ist ein transdisziplinäres Konzept, das aus den Disziplinen der Psychologie und der Soziologie stammt. Das Gefühl, zu einem externen Referenzpunkt wie anderen Personen, einer Gruppe, einer Institution etc. zugehörig zu sein, ist laut Maslow (1962) ein menschliches Grundbedürfnis. Wenn das Konzept „sense of belonging“ mit dem tertiären Sektor verbunden wird, zielt es darauf ab, wie Studierende die Unterstützung am Campus erleben, ob ein Verbundenheitsgefühl aufgebaut wird, die Erfahrung, umsorgt zu werden, Respekt usw. Dies ist wichtig für die gesamte Gemeinschaft und andere Mitglieder des Campus wie Lehrende, die Peer-Gruppe usw. (Strayhorn 2019).

Wie in der Literatur ausführlich beschrieben, berichten Working-class-Studierende häufig von Betreuungs- und Arbeitsverpflichtungen sowie Pendeln, was den Studienalltag negativ beeinflussen kann (Murphy et al. 2020; 2018). Ebenso kann durch die geringe Zeit für das Studium das Zugehörigkeitsgefühl schwieriger aufgebaut werden (Murphy et al. 2020). Sie kämpfen mit der Festlegung ihrer sozialen- und Lernidentität (Reay et al. 2010) und können eine Verlagerung oder Veränderung ihres Habitus (*habitus dislocation*) erleben (Baxter/Britton 2001).

Die Fragestellungen, die mittels qualitativem Forschungsdesign beantwortet wurden, beziehen sich auf die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls an der Universität. Ein Blick in die internationale Forschungsliteratur zeigt, dass es Bedarf gibt, das Konzept Zugehörigkeitsgefühl im Studienverlauf erweitert zu betrachten.

Um Mechanismen und Strukturen, die zu Exklusion/Inklusion führen, explorieren zu können, orientiert sich die Analyse wissenschaftstheoretisch am Forschungsparadigma P. Bourdieus, das sich in Kombination mit der *Constructivist Grounded Theory* (nach Charmaz 2006) eignet, das Konzept theoretisch zu erweitern. Es wurden 19 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Working-class-Studierenden an österreichischen Universitäten analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden ihre Zugehörigkeit zur Campus-Gemeinschaft ambivalent beurteilen. Der Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls startet mit dem Wunsch der Studierenden zu Beginn ihres Studiums. Freundschaften mit Peers und Beziehungen zu den Universitätsmitarbeitenden können die Passung an der Universität erleichtern. Auch die Universität selbst trägt Verantwortung für die Bereitstellung institutioneller Unterstützung (z.B. durch Onboarding-Angebote). Einige der Befragten berichteten von einem Schock nach dem Übergang vom Schul- ins Universitäts-system, da sie ihren Lernhabitus und die Art und Weise, wie sie zwischen bestehenden und neuen Erwartungen und Normen verhandelten, ändern mussten. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass der Habitus von Studierenden aus der Arbeiterklasse komplex ist und sie Unterstützung brauchen, um ein Gefühl der Zugehörigkeit an den Universitäten zu entwickeln.

Abkürzungsverzeichnis

CGT	Constructivist Grounded Theory
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
OeAD	Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖH	Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft

Inhalt

1.	Einleitung	11
	Ziele der Studien und Forschungsfragen	15
2.	Begriffsbestimmungen	16
2.1	Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging	16
2.2	Working-class-Studierende	17
2.3	Aufbau des Buchs	18
3.	Stand der Forschung	20
3.1	Ergebnisse der Literaturanalyse	20
3.2	Entwicklungen im Forschungsfeld	21
3.2.1	Historische Veränderungen und Phasen	21
3.2.2	Regionale Forschungsfelder	22
3.2.3	Zwischenresümee	25
3.3	Theoretische Annäherung	27
3.4	Studien zu Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging	29
3.4.1	Hochschulwahl	30
3.4.2	Übergang	31
3.4.3	Freundschaften und Peers	32
3.4.4	Rolle der Institution	34
3.4.5	Barrieren für Working-class-Studierende	35
3.4.6	Passung und akademische Leistungen	39
3.4.7	Entfremdung	41
3.5	Zwischenresümee und Forschungslücken	42
4.	Theoretische Konzepte der Studie	44
4.1	Bourdieu's Relationale Theorie	44
4.1.1	Kapitalarten	45
4.1.2	Habitus	48
4.1.3	Rolle der Universität	53
4.1.4	Weitere Konzepte im Kontext studienbezogener Erfahrungen von Working-class-Studierenden: Soziales Feld und Doxa	54
	Exkurs: Raum der Hochschule	57
4.2	Zugehörigkeitsgefühl	59
4.2.1	Modelle zur Erfassung des Zugehörigkeitsgefühls	59
4.2.2	Zwischenresümee	65
4.3	Relationale Theorie und Zugehörigkeitsgefühl	67
4.3.1	Die Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls in der Theorie von Bourdieu	67
4.3.2	Habitus und Zugehörigkeitsgefühl	69
4.3.3	Soziales Kapital, Lerngemeinschaften und Zugehörigkeitsgefühl	70
4.3.4	Informationskapital und Zugehörigkeitsgefühl	71
4.3.5	Übergang und Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden	72
4.4	Zwischenresümee	74

5.	Methodologie und Design der Studie.....	76
5.1	Grounded-Theory-Methodologie.....	77
5.2	Sample	81
5.3	Erhebungsmethode.....	85
5.4	Auswertungsmethode.....	87
5.5	Reflexion der Forscherin.....	88
6.	Darstellung der Ergebnisse entlang des Student-Life-Cycles.....	89
6.1	Studienentscheidung	89
6.2	Übergang an die Universität.....	90
6.2.1	„Selbstständigkeit aufbauen“	93
6.2.2	Sich „Akademisch gehen lassen“	95
6.2.3	„Connections aufbauen“.....	96
6.3	Kapitalausstattung der Working-class-Studierenden.....	97
6.3.1	Ökonomisches Kapital	98
6.3.2	Kulturelles Kapital.....	100
6.3.3	Soziales Kapital.....	101
6.3.4	Informationskapital	106
6.4	Kontingenzfeld Herkunftsfamilie	108
6.4.1	Familie als Pull-Out-Faktor	110
6.4.2	Familiäre Unterstützung	112
6.5	Habitus von Working-class-Studierenden.....	114
6.6	Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden	118
6.6.1	Vielfache Zugehörigkeit zur Campus-Gemeinschaft.....	120
6.7	Dichotomien.....	127
6.7.1	Herkunftsbezogene Unsicherheiten/„Fremd sein“	127
6.7.2	Theorie vs. Praxis	128
6.8	Universitäre Rahmenbedingungen.....	130
6.9	Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse	132
7.	Resümee und Ausblick.....	137
	Literatur	142
	 Abbildungsverzeichnis	 172
	 Tabellenverzeichnis	 173

1. Einleitung

Das österreichische Hochschulsystem ist trotz der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte (ab den 1970er-Jahren) von einer ungleichen Verteilung der Bildungschancen und geringer sozialer Mobilität zwischen den Generationen geprägt (Apouey et al. 2022; OECD 2018a, 2018b, 2018c). Ähnliches bescheinigt auch die Statistik Austria (2020, S. 102):

Insgesamt ist ein Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung festzustellen. Allerdings ist die Bildungsmobilität zwischen den Generationen in Österreich gebremst. Es hängt stark von der sozialen Herkunft ab, welche Ausbildung Kinder und Jugendliche erhalten. Für Kinder, deren Eltern einen niedrigen formalen Bildungsabschluss haben, ist es vergleichsweise schwierig, jenen einer höheren Schule oder Universität zu erreichen.

In Österreich ist es wahrscheinlicher, dass Kinder, deren Eltern einen Hochschul- oder Akademieabschluss haben, ein Studium beginnen als Kinder, deren Eltern eine niedrigere formale Bildung besitzen (Schubert et al. 2020). In diesem Zusammenhang wird von Bildungsvererbung (OECD 2016) oder sozial eingeschränkter Bildungsmobilität (BMSGPK 2021) gesprochen. Empirisch ist belegt, dass sich die soziale Herkunft auf die Bildungslaufbahn eines Kindes auswirkt – mehr als die Hälfte der Studierenden, deren Eltern über einen Studienabschluss verfügen, erreichen ebenfalls einen solchen Abschluss in Österreich (Statistik Austria 2018), wohingegen der Anteil der Absolvent*innen aus Familien ohne höheren Bildungsabschluss deutlich geringer ist (Statistik Austria 2020, S. 102). Auch die Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2019 berichtet von ähnlichen Ergebnissen: Die soziale Herkunft von Studierenden und der Bildungsstand der Eltern sind mitunter ausschlaggebend für die Bildungslaufbahn sowie die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums (Unger et al. 2020, S. 119). Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern nehmen seltener und zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben ein Studium auf als Kinder, deren Eltern selbst einen Studienabschluss besitzen.

Bereits bei Kindern im Volksschulalter, wenn eine Bildungsentscheidung zwischen Mittelschule und Allgemein bildender höherer Schule (AHS) in der Unterstufe zu treffen ist, sind die Auswirkungen der sozialen Herkunft beobachtbar (Unger et al. 2020, S. 117–118). Bildungsungleichheiten manifestieren sich bereits besonders sichtbar bei den Übergängen in die Sekundarstufe I und II (Maaz/Nagy 2010, S. 154) und die Auswirkung der sozialen Herkunft kann sich bis zum Hochschulstudium fortsetzen (Field/Morgan-Klein 2013; Unger et al. 2020, S. 119). Somit ist in Österreich bereits der Übergang zur Universität durch eine starke Selektion nach sozialer Herkunft gekennzeichnet (Lessky et al. 2021, S. 34). Die Unterrepräsentanz bestimmter Studierendengruppen bei Zugang, Teilhabe und Abschluss von Hochschulbildung ist keineswegs ein nationales Phänomen, sondern betrifft den Europäischen Hochschulraum (EHR) insgesamt.

Diese Ungleichheit basierend auf sozialer Herkunft wird verstärkt, da Kinder von Eltern mit Hochschulausbildung häufig gezieltere Förderung, aber auch eine leistungsfördernde Motivation erhalten (Becker 2009, S. 566). Dadurch haben diese Kinder ver-

mehrt die Fähigkeiten und die Motivation für bessere Schulleistungen und zusätzlich höhere Erfolgserwartungen. Schon beim ersten schulischen Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I haben sie höhere Chancen, in ein Gymnasium zu wechseln und dann durch die Matura die Studienberechtigung zu erwerben. Sie haben auch eine höhere Erwartung, das Studium erfolgreich zu beenden (ebd.). Für Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern ist es oft keine Option, ein Studium anzustreben, da es im familiären Umfeld häufig unüblich ist. Wie es O'Shea (2019a, S. 1) beschreibt: „*that's probably a conditioning from a working-class family that didn't see university as an option*“. Ebenso besuchen Kinder aus Arbeiter*innenfamilien mit höherer Wahrscheinlichkeit berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und schließen diese zudem mit geringerer Wahrscheinlichkeit ab (Becker 2009). Das hat zur Folge, dass durch den vorzeitigen Ausstieg aus dem Bildungssystem und durch die Entscheidung, in das Berufsleben einzusteigen, die Teilnahme im Tertiärbereich beeinträchtigt wird.

Trotz der geringen Wahrscheinlichkeit eines tertiären Bildungsabschlusses bei Kindern von Arbeiterinnen und Arbeitern, erreichen zwei Drittel dieser Kinder einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Personen aus den stark benachteiligten Bevölkerungsschichten inzwischen verstärkt Bildungskompetenzen erwerben (OECD 2018). Auch Österreich hat – im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern – einen hohen Anteil an Studierenden, deren Eltern keine Hochschule- oder Akademie abgeschlossen haben. Im Jahr 2015 hatten mehr als 60 % der befragten Student*innen keine Elternteile mit Hochschul- oder Akademieabschluss und 2019 ist dieser Wert leicht gesunken¹ (Unger et al. 2020, S. 132–133).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit stehen die Erfahrungen von Studierenden, die aus Arbeiter*innen-Haushalten stammen – in dieser Studie „Working-class-Studierende“ genannt. In der deutschsprachigen Literatur werden sie auch als ‚Arbeiterkinder‘ und in der englischsprachigen Literatur als „working-class students“ bezeichnet (Erläuterungen folgen im Kapitel 2.2). Diese Gruppe wird traditionell mit Unterprivilegierung assoziiert (Dipplhofer-Stiem 2017a, S. 129). Deren Bildungsübergang und Zugehörigkeitsgefühl (engl. „sense of belonging“) an der Universität stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Working-class-Studierende präferieren häufig ein Studium an Fachhochschulen (Dipplhofer-Stiem 2017a; Unger et al. 2020, S. 117). Als Studienwahlmotiv wird oft eine gute fachliche und berufliche Ausbildung genannt – Begabung und Interessen spielen seltener eine Rolle (Dipplhofer-Stiem 2017a, S. 132). „Während [bei] Studierenden aus bildungsnahen Familien kulturelle Zugewinne als Studienzweck angegeben werden, sind materielle Aspekte wie zukünftiges Einkommen und berufliche Sicherheit bei ihren Kommilitonen aus der Arbeiterschicht meist das wichtigste Motiv“ (Bargel 2020, S. 10). Dennoch wird in dieser Dissertation diese Sichtweise erweitert, da sich Bildungswege und Studienmotive ändern. Wie im vorherigen Zitat ersichtlich, ist der Hauptfaktor bei der Studienwahl oft das Sicherheitsmotiv. Working-class-Studierende

1 Unger et al. (2020) weisen jedoch darauf hin, dass dieser Rückgang vor allem auf die Bildungsexpansion und den steigenden Akademiker*innenanteil in der Elterngeneration zurückzuführen ist.

ziehen Fachhochschulen den Universitäten häufig vor – auch bei der Studienauswahl überwiegen technische Studien, Lehramt, Rechtswissenschaften oder Medizin, also Studiengänge mit praktischen Berufsbildern (ebd., S. 10).

Der Fokus dieser Studie auf öffentliche, staatlich finanzierte Universitäten wurde gewählt, da dieser Sektor mit rund drei Viertel aller Studierenden den Großteil der Personen in einer Hochschulbildung verzeichnet (Statistik Austria 2023). Zudem ist an öffentlichen, staatlich finanzierten Universitäten die Bildungsungleichheit deutlich zu sehen, denn der Anteil an Working-class-Studierenden ist an diesen Universitäten geringer als an den Fachhochschulen (Blossfeld et al. 2015; Mayer et al. 2007; Schubert et al. 2020). Gründe dafür sind – neben weniger Praxisbezug – die höhere soziale Selektivität der Universitäten. Zusätzlich gibt es Schwankungen am Anteil von Working-class-Studierenden zwischen den Universitäten, beispielsweise aufgrund von Selektion vor dem Studienbeginn durch sozial selektive Aufnahmetests oder durch Selbstexklusion von Studierenden mit Aussagen wie „das ist nicht[s] für mich“ (Bourdieu/Passeron 1977, S. 157).

Die Entscheidung von Working-class-Studierenden, sich dennoch einem Studium an einer Universität zu widmen, ist ein multifaktorielles Geschehen. Gleichzeitig zeugt diese Entscheidung von Resilienz der Working-class-Studierenden, d.h. von ihrer Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen wie beispielsweise Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen und Risikobedingungen umzugehen (Griebel et al. 2020, S. 462), da sich diese aktiv über sozial konstruierte Barrieren hinweggesetzt haben (El-Mafaalani 2012; OECD 2010–2011).

An Universitäten können einerseits soziale Ungleichheiten reproduziert werden (Bourdieu/Passeron 1977), andererseits sind soziale Inklusion und Bildungsaufstieg möglich (European Commission 2017). Daher liegt eine große Rolle und Verantwortung bei den Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen, dennoch werden häufig wenig oder inadäquate Unterstützungsmaßnahmen für Studierende angeboten.

Viele Working-class-Studierende werden von Unternehmen angeworben, die für sie – aufgrund finanzieller Sicherheit und positiven Erwartungen am Arbeitsmarkt – eine attraktive Alternative bieten (Becker/Hecken 2009). Außerdem erleben sie spezifische Herausforderungen am Studienbeginn (siehe Kapitel 3: Stand der Forschung) und haben vielfach verschiedene Verpflichtungen (u.a. Betreuungs- und Arbeitsverpflichtungen). Daher ist es oftmals schwierig, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft (engl. „campus community“) zu entwickeln (Lojewski/Schäfer 2018). Dieses wäre wiederum wichtig für das Wohlbefinden (engl. „well-being“), dessen Fehlen ebenfalls zum (sozialen) Dropout führen kann.

Die Rolle der Institutionen und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls wird in der vorliegenden Dissertation genauer beleuchtet. Dafür eignet sich die Theorie Bourdieus, denn Bourdieu hat die Entwicklung der Universitäten über Jahrzehnte kritisch beforscht und dadurch die Rolle und Grundvoraussetzungen der Institutionen genau analysiert. Mit seiner relationalen Theorie können zudem die Erfahrungen der Studierenden und deren „Habitus“ im universitären Feld interpretiert werden. Hier spielen kulturelle Aspekte und die Praxis der Hochschulbildung eine Rolle, ob und in welcher Art Working-class-Studierende ein Zugehörigkeitsgefühl und Passung an

tertiären Bildungseinrichtungen entwickeln (Bourdieu 1984; Holmegaard et al. 2017; zitiert in Muja et al. 2021, S. 7).

Es gibt verschiedene Faktoren, die zu Zugehörigkeitsgefühl im Hochschulkontext beitragen. Neben individuellen Faktoren und durch die Sozialisation erworbenen Kapitalarten und Habitus etc. haben die Rahmenbedingungen an Hochschuleinrichtungen einen Einfluss. Dies bietet Handlungsspielraum, um gegebenen sozialen Ungleichheiten entgegenwirken bzw. diese ausgleichen zu können. Universitäten und andere Hochschuleinrichtungen können die Rahmenbedingungen von Studiengängen wie Größe, Seminar-design, Aktivitäten zum Onboarding oder institutionalisierte Kleingruppen vorgeben.

Die Autorin möchte in diesem Buch an den bisherigen Diskurs der Studien in der bildungssoziologischen Forschungsgemeinschaft anknüpfen, der die Theorie Bourdieus in Fragen der Hochschulbildung und Ungleichheiten in der Gesellschaft anwendet.

In der bildungssoziologischen Forschungsgemeinschaft werden Bourdieus Konzepte benutzt, um auf Ungleichheiten von verschiedenen benachteiligten Studierendengruppen einzugehen. Das Zugehörigkeitsgefühl wird häufig in einem Nebensatz beschrieben und nicht erklärt. Jedoch ist es wichtig, genauer darauf einzugehen, da das Zugehörigkeitsgefühl die akademische Motivation und Freude am Studium erhöht, was sich positiv auf die Studienleistungen auswirken kann, die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende erwägen, die Universität vor Abschluss des Studiums zu verlassen, verringern kann und somit zur Bindung der Studierenden an die Hochschule beiträgt (Barnett 2014; Gunn et al. 2017).

Durch die Erforschung der vorliegenden Thematik in dieser Dissertation können Richtlinien und Programme für Universitäten entwickelt werden. Dies hilft sowohl Studierenden als auch den Universitäten. Ein gesteigertes Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft kann universitäre Kennzahlen indirekt durch Studienverbleib und gesteigerte Prüfungsleistung positiv beeinflussen (Pedler et al. 2022). Das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden kann sich ebenfalls in Alumni-Netzwerken (engl. alumni networks) und Spenden oder immaterieller Unterstützung von Studienabsolvent*innen und -absolventen widerspiegeln.

Auch aus gesellschaftlicher Perspektive ist diese Thematik interessant, da sich Österreich und andere Staaten im Zuge der nationalen Strategie dazu bekannt haben, einen sozial integrativeren Zugang zu Hochschulen zu schaffen und die Teilhabe breiter sowie heterogenitäts- und diversitätssensibler zu gestalten (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2017, S. 7–8). Dadurch sollen Diversität und soziale Mobilität gefördert (ebd., S. 19–20) und die Vererbung bildungsbezogener „Privilegien oder Benachteiligungen“ möglichst reduziert werden (BMASGK 2019, S. 20–22).

In der Zwischenevaluierung der Sozialen Dimension für Österreich im Jahr 2022, durchgeführt von der FH Oberösterreich, wurde bemerkt, dass es selten Strategien gibt, um das Zugehörigkeitsgefühl an österreichischen Hochschulen auszubauen (Welp-Park/Preymann 2022). Somit werden zukunftsweisende Ansätze benötigt. Diese Studie beleuchtet diese Thematik und präsentiert Anregungen für Universitäten und andere Hochschulinstitutionen, um das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden zu stärken und somit auch positive Effekte auf die Kennzahlen zu erzielen. Die Erkenntnisse die-

ser Dissertation könnten ebenfalls helfen, soziale Ungleichheiten im Studium weiter zu reduzieren.

Ziele der Studien und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist, ein besseres Verständnis dafür zu schaffen, wie Working-class-Studierende ein Zugehörigkeitsgefühl aufbauen und welche Rolle den Universitäten zukommt, um das Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden und anderen benachteiligten Studierendengruppen zu fördern.

Nachdem die Problemstellung und Relevanz des Themas erläutert wurde, werden folgende Forschungsfragen definiert:

- Wie entwickelt sich das Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) von Working-class-Studierenden an der Universität?
- Was ist die Rolle der Institutionen, in diesem Fall öffentliche staatlich finanzierte Universitäten?
- Weiterführende Frage:
 - Wie strukturieren die Kapitalausstattung und der Habitus der Working-class-Studierenden die Einstellungen gegenüber dem Studium?

Die theoretische Grundlage für die Analyse studienbezogener Erfahrungen von Working-class-Studierenden bilden die relationale Theorie Pierre Bourdieus (siehe Kapitel 4.1) sowie das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls (siehe Kapitel 4.2). Das theoretische Werkzeug Bourdieus ermöglicht es, die Kapitalausstattung der Studierenden sowie deren Habitus zu analysieren. Ebenso kann das universitäre Feld und dessen *doxa* oder *doxai* betrachtet werden.

Umgekehrt erweitert das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls auch das Verständnis dafür, dass ein vages Vertrautheitsgefühl mit einem Ort wie beispielsweise der Universität (May 2011, S. 370) nicht ausreichend ist, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln, da es im Austausch mit anderen Personen entsteht.

Die Forschungsfragen werden mithilfe der Constructivist-Grounded-Theory-Methodologie (CGTM) beantwortet, die im Unterkapitel 5.1 genauer erläutert wird.

2. Begriffsbestimmungen

Im Mittelpunkt dieses Buchs stehen zwei grundlegende Begriffe: „Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging“ und „Working-class-Studierende“, beide werden in den folgenden Unterkapiteln erklärt.

2.1 Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging

Zugehörigkeitsgefühl oder *sense of belonging* und der verwandte Begriff *social belonging* in der englischsprachigen Literatur sind transdisziplinäre Konzepte, welche aus den Disziplinen der Psychologie und der Soziologie stammen. In der internationalen Literatur werden beide Konzepte häufig nicht voneinander abgegrenzt. Psychologische Studien wie beispielsweise von Walton/Cohen (2007) oder Murphy et al. (2020) verwenden die Begriffe als Synonyme.

Der Überbegriff *belonging* wird in der Literatur als menschliches Grundbedürfnis aufgefasst (Peter et al., 2016; Strayhorn, 2019; Walton/Cohen 2011). Der Begriff *social belonging* bezieht sich im weitesten Sinne auf *social relationships* – also auf soziale Beziehungen. Walton/Cohen (2011, S. 1447) beschreiben *social belonging* auch als „a sense of having positive relationships with other“. Mahar et al. (2013) stellen die Entwicklung von *sense of belonging* als Ergebnis von *social belonging* dar. Zudem bezieht sich *sense of belonging* oder Zugehörigkeitsgefühl auch auf die psychische Gesundheit, im engeren Sinne auf das Wohlbefinden (*psychological well-being*) einer Person (Bozak 2013).

Mahar et al. (2013) identifizierten mittels eines interdisziplinären *Literature Reviews* fünf Grundpfeiler, auf denen die Definition Zugehörigkeitsgefühl basiert (Mahar et al. 2013, S. 1031, übersetzt von Autorin):

- 1) Subjektivität,
- 2) *Groundedness*,
- 3) Reziprozität,
- 4) Dynamik und
- 5) Selbstbestimmung.

Subjektivität bezieht sich auf die Person selbst, ebenso wie *groundedness*, was bedeutet, dass das Gefühl in der Person verankert ist. Unter Selbstbestimmung wird verstanden, dass die Person dies frei zulassen kann, während Reziprozität und Dynamik auf den Austausch zwischen Personen und Objekten eingehen.

Verbindet man das Konzept des *sense of belonging* mit dem tertiären Sektor, beschreiben Studien, dass das Zugehörigkeitsgefühl auf den Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich des Hochschulfelds und ihre Beziehungen mit der Campus-Gemeinschaft basiert (Gillen-O’Neel 2021; Maunder 2018; Thomas 2012; zitiert in Pedler et al. 2022). In Studien zum Hochschulbereich wird die Definition von Goodenows

(1993) häufig zitiert, die Zugehörigkeit als Gefühl der Wertschätzung und des Akzeptiertwerdens versteht (z. B. in Masika/Jones 2016; Maunder 2018; Pedler et al. 2022; Slatten et al. 2016; Thomas 2012). Autor*innen wie die zuvor genannten beschreiben, in welcher Art und Weise Studierende die Unterstützung am Campus erleben, ob ein Verbundenheitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft aufgebaut werden kann, oder die Erfahrung gemacht bzw. das Gefühl vermittelt wird, umsorgt zu werden, ob man Respekt von anderen Studierenden und den Universitätsangestellten erfährt und diesen gegenüber verspürt.

In dieser Forschungsarbeit wird das Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) teilweise als die erfahrene, selbstbeschriebene Unterstützung, die man von Peers (Studienkolleginnen und Studienkollegen), Vortragenden, Tutorinnen und Tutoren sowie anderen Universitätsangestellten erhält, und das daraus resultierende Verbundenheitsgefühl definiert (Hoffman et al. 2002–2003; Strayhorn 2008) und durch die soziologische Perspektive Bourdieus erweitert. Demnach bedeutet Zugehörigkeitsgefühl ebenfalls das Verständnis der Spielregeln im universitären Feld und das Passungsgefühl.

2.2 Working-class-Studierende

Im Fokus der Dissertation stehen sogenannte Working-class-Studierende, da dieser Begriff in der internationalen Literatur konsistent verwendet wird, um auf die soziale Klassenherkunft einzugehen – im Gegensatz zur deutschsprachigen Literatur. In der deutschsprachigen Literatur ist häufig vom Begriff ‚Arbeiterkind‘ in Bezug auf Hochschulzugang/-leistungen und sozialer Herkunft die Rede. Dieser Begriff hat sich historisch aus der Studie von Dahrendorf (1965) zu Arbeiterkindern an deutschen Universitäten entwickelt.

Der Duden (2020) definiert Arbeiterkind als ein „Kind aus einer Arbeiterfamilie“. In der Literatur gibt es verschiedene Formen der Auslegung von *Arbeiterkindern*. Dipplhofer-Stiem (2017a) verwendet beispielsweise eine enge Definition von Arbeiterkindern: Als Arbeiterkind bezeichnet sie nur jene Personen, die mindestens einen Elternteil dieser beruflichen Stellung zuordnen und „den anderen Elternteil nicht als Angestellte, Beamten [oder Beamten:innen] oder Selbständige ausweisen“ (Dipplhofer-Stiem 2017b, S. 11). In der vorliegenden Promotionsschrift wird eine Operationalisierung, die auf objektiven Indikatoren wie dem Bildungsstand der Eltern und deren beruflicher Stellung beruht, durchgeführt (siehe Kapitel 5).

Die vorliegende Studie knüpft an den internationalen Diskurs an. Ein großer Teil der englischsprachigen Literatur fokussiert auf Studierende aus der ersten Generation („First-in-Family students“ oder kurz „FiFs“) (Brosnan et al. 2016; Gofen 2009; King et al. 2019; O’Shea 2019a) oder Studierende aus Familien mit niedrigen Einkommen, sogenannte „low-income students“ (Aries/Seider 2005; Roksa/Kinsley 2019; Thomas 2002). Der Begriff „working-class“ wird verwendet, wenn auf die soziale Klassenherkunft Bezug genommen wird, obwohl dies nicht näher definiert wird. Auch dieser Begriff birgt Kritikpunkte. Bisherige Forschungen zur Arbeiterklasse (*working-class studies*) (Hurst 2016; Hurst et al. 2017; Russo/Linkon 2005) kritisieren, dass die Kategori-

sierung sozialer Klassen entlang eines einzelnen Merkmals – häufig Bildung – erfolgt (Linkon 2018). Klassenkategorisierungen werden sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch in der Hochschulpraxis nicht einheitlich vorgenommen. Dennoch herrscht ein gewisser Konsens unter den Studien zur Arbeiterklasse.

Auf den ersten Blick erscheint der neuere Begriff „first-generation“ vorteilhafter als „working-class“. Jedoch fokussiert er ebenfalls nur auf einen Aspekt, nämlich den Bildungsstand der Eltern. Forscher*innen wie Goldrick-Rab (2016), Nguyen/Nguyen (2018) und Ilett (2019) kritisieren jedoch, dass der Bildungsstand der Eltern bereits ein Resultat gesellschaftlicher Strukturen ist.

Die Formulierung „Studierende der ersten Generation/first-generation“ wirkt inklusiver und einladender als „working-class“, der häufig negativ konnotiert ist (Linkon 2018), und von einigen Soziologinnen und Soziologen wird argumentiert, dass sich ein Wandel zu einer Wissensgesellschaft vollzogen hat und es wenige Arbeiter*innen gäbe (Maasen 2006; Stehr/Grundmann 2001). In den 27 EU-Mitgliedsstaaten ist die Erwerbstätigkeit im Zeitverlauf gestiegen, während die Zahl der Erwerbstätigen bezogen auf die Berufsstellung (charakterisiert nach einer Einteilung der ILO) nicht überall gewachsen ist. Die Bundeszentrale für politische Bildung (2020) zeigt mithilfe der Daten des Statistischen Bundesamts, dass in Deutschland der Prozentsatz von Arbeiterinnen und Arbeitern zwischen 1965 und 2018 von 48,6 % auf 16,6 % gefallen ist. Die Zahlen für Österreich zeigen, dass der Anteil der Arbeiter*innen zwischen 1974 und 2020 von 37,10 % auf 22,9 % gesunken ist (Statistik Austria 2021). O'Shea (2014) und Hébert (2018) weisen darauf hin, dass es eine Quelle des Stolzes sein kann, der/die Erste der Familie zu sein, der/die eine Hochschuleinrichtung besucht, während die Herkunft aus einem Arbeiter*innen-Haushalt oft mit Schamgefühlen verbunden sei. Nichtsdestotrotz impliziert der Begriff *first-generation* Aspekte wie die soziale Klassenherkunft oder Intersektionalität, die die Erfahrungen von Studierenden beeinflussen. Nguyen/Nguyen (2018) argumentieren, dass der First-Generation-Status einer unter vielen Faktoren ist, wie beispielsweise Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder sozioökonomischer Status, und deshalb nicht isoliert betrachtet werden könne.

Mit dem Begriff *Working-class-Studierende* thematisieren und verbinden auch weitere Forschungsarbeiten Dimensionen wie den sozioökonomischen Status, Ethnizität, Geschlecht oder die regionale Herkunft. Longwell-Grice/Longwell-Grice (2008, S. 410) verweisen auf die Arbeit von Okun/Fried/Okun (1999), in welcher die Klassenherkunft als „a combination of economic status, values, beliefs, attitudes, and assumptions“ definiert ist.

2.3 Aufbau des Buchs

Das vorliegende Buch ist in sieben Kapitel unterteilt. Kapitel 1 gibt einen Überblick über das Thema und präsentiert die Forschungsfragen. Nach der Definierung der zentralen Termini in den Abschnitten 2.1 und 2.2 erfolgt in Kapitel 3 eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschungsliteratur. Kapitel 4 legt die theoretischen Konzepte dar und stellt deren Verbindungen untereinander sowie ihre Anwendbarkeit auf das zu

untersuchende Thema her. Kapitel 5 beleuchtet die gewählten methodologischen Standpunkte und die methodischen Ansätze. Anschließend werden die qualitativen Ergebnisse in Kapitel 6 präsentiert. Das Buch schließt in Kapitel 7 mit einer Gesamtzusammenfassung sowie einem Fazit.

3. Stand der Forschung

In den vorherigen Kapiteln wurden die Relevanz des Themas diskutiert, die wichtigsten Begriffe bestimmt sowie die Forschungsfragen präsentiert. Dieses Kapitel wird mit der Zielsetzung und dem Vorgehen der Literaturanalyse sowie den Ergebnissen der Literaturanalyse anknüpfen und die Forschungslücken beschreiben.

Im Folgenden wird der Stand der Forschung erläutert. In einem ersten Schritt wird auf die Methodik der Literatursuche eingegangen und dann auf gängige Theorien und Methoden verwiesen. Zuvor werden die historischen Entwicklungen des Forschungsgebiets behandelt.

Ziel dieses Kapitels ist es, auf Grundlage einer Literaturanalyse die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Zugehörigkeitsgefühl und Working-class-Studierende aufzuzeigen. Richtungsweisend für die Literatursuche war hierbei die Frage nach dem Erleben der Situation aus der Perspektive der Studierenden. Den Schwerpunkt der Literaturrecherche stellten die Publikationen im Zeitraum 2019 bis 2023 sowie Grundlagenwerke dar.

3.1 Ergebnisse der Literaturanalyse

Etwa 60 Forschungsarbeiten wurden in die engere Auswahl aufgenommen und zunächst nach Texttypen und Themen systematisiert. Qualitative Studien stellen etwa die Hälfte des Literaturkorpus dar, die andere Hälfte besteht aus quantitativen und Mixed-Methods-Studien sowie Buchkapiteln. Eine Literaturübersicht sowie zwei Qualifizierungsarbeiten (Doktorschriften) wurden ebenfalls miteinbezogen. Die gefundenen Forschungsarbeiten reichen bis in die 1990er-Jahre zurück, vereinzelt wurde auf ältere Grundlagenwerke verwiesen.

Die Themenbereiche zu sense of belonging/Zugehörigkeitsgefühl waren sehr breit gefächert, worauf im Kapitel 3.6 noch genauer eingegangen wird.

Das Kapitel gliedert sich folgendermaßen: Zuerst werden die historischen und regionalen Entwicklungen von Working-class-Studierenden und deren Zugehörigkeitsgefühl an Universitäten (Kapitel 3.1 und 3.2) dargelegt, dann wird auf die theoretische Annäherung zu Erforschung des Zugehörigkeitsgefühls von Studierenden (Abschnitt 3.3) eingegangen. Das Schwerpunktkapitel (Kapitel 3.4: Studien zu Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging) geht auf das Zugehörigkeitsgefühl ein und beleuchtet dieses im student-life-cycle². Abschnitt 3.5 enthält Schlussfolgerungen und Hinweise auf Forschungslücken.

2 In der Literatur wird auf eine zunehmende Anzahl der Studien zur Hochschulbildung hingewiesen, in denen untersucht wurde, wie Studierende den „gesamten Lebenszyklus“ (engl. „the whole student lifecycle“) erleben. (beispielsweise Bathmaker/Ingram/Waller 2013; Hordósy/Clark 2018; zitiert in Clark/Hordósy 2019, 5).

3.2 Entwicklungen im Forschungsfeld

Die Hochschulforschung ist ein relativ neues Forschungsfeld, das in Europa erst in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist (Kehm 2015). In den Vereinigten Staaten wurden die ersten Hochschulforschungszentren in den späten 1950er-Jahren gegründet (Fairweather 2000). Es gibt unterschiedliche Zugänge, um Hochschulforschung mit Ungleichheitsthemen zu verbinden. Einer der Zugänge ist die Erforschung zu den Themen Studienabbruch oder Studierendenzugang und -verbleib (Reay 2003). Außerdem kann man sich dem Thema aus verschiedenen Disziplinen wie der Psychologie oder (Bildungs-) Soziologie nähern. In dieser Forschungsarbeit soll jedoch auf die bildungssoziologische Perspektive fokussiert werden.

Das folgende Unterkapitel bietet einen Überblick über Entwicklungen im Zeitverlauf, während sich die darauffolgenden Kapitel auf regionale Unterschiede bedeutender Publikationslandschaften und akademischer Forschungs-Communities beziehen.

3.2.1 Historische Veränderungen und Phasen

Das Forschungsfeld floriert(e) phasenweise im anglo-amerikanischen Raum. Im Vereinigten Königreich wurde bereits früh eine Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) hergestellt. Ältere Studien wie Willis (1977) und MacLeod (1987) betonen, dass die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse lange Zeit mit negativen Bildungsabschlüssen assoziiert wurde; andere Studien befassen sich mit der Identität von Schüler*innen und Studierenden aus Arbeiter*innen-Haushalten wie Mac an Ghaill, Máirtín (1996) und Reay et al. (2001). In den Vereinigten Staaten wird das Gebiet seit den 1990er-Jahren intensiver beforscht.

In den 1980er-Jahren ebte das Interesse an Klassenforschung und schichtspezifischen Themen in Europa ab und die Forschung beschäftigte sich vermehrt mit den Themen Gender und Migration (Dipplhofer-Stiem 2017b). Eine Erklärung hierfür bezieht sich auf den „individualistic turn“, eine durch den Soziologen Zygmunt Baumann geprägte Phrase³, die auch in den Bildungswissenschaften aufgegriffen wurde (siehe beispielsweise Elmersjö 2020; Olssen 1996).

Erst PISA-Studien (OECD 2003; OECD 2009) griffen klassenspezifische Themen wie Humankapital, Kompetenzen und Chancengleichheit wieder auf (Dipplhofer-Stiem 2017b, S. 8; OECD 2016; Reuter et al. 2020, S. 12). Im Sammelwerk von Reuter et al. (2020, S. 12) wird beschrieben, dass

„die historische Figur der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘ (Dahrendorf 1965; Peisert 1967), die von höherer Bildung ausgeschlossen war, ist heute weitgehend obsolet; man spricht vielmehr vom ‚Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien‘ (Geißler 2005, S. 95), der als Polarisierungsfigur für Bildungsbenachteiligung gilt. [...] Während sich also Bildungschancen im Laufe der Zeit zwischen den verschiedenen Ungleichheit

3 In seinem Werk *The Individualized Society* exploriert Bauman 2013 [2001], weshalb Versagen auf persönliche Faktoren zurückgeführt wird, anstatt die Lebensbedingungen und soziale Limitationen, die in einer Gesellschaft herrschen, zu hinterfragen.

generierenden Strukturkategorien verschoben haben – vor allem Mädchen bzw. Frauen gelten als Bildungsgewinnerinnen der letzten großen Bildungsexpansion (ebd.) – bleibt die soziale Herkunft ein wirkmächtiges Differenzierungsmerkmal“.

Internationale Berichte wie beispielsweise OECD (2019) gehen auf die Gefährdung der Mittelklasse und anderer Bevölkerungsschichten durch ökonomische Faktoren ein und beschreiben die Klassenzugehörigkeit der Bewohner und Bewohnerinnen der teilnehmenden Staaten. Ebenso weisen sie auf das Thema „soziale Gerechtigkeit“ hin. Neuere Studien im Hochschulbereich wie Crimmins (2020) und Mahon (2021) hinterfragen den *individualistic turn*, da dieser statistische Ergebnisse relativiert und den Einfluss der Klassenherkunft auf die Chancengerechtigkeit negiert.

3.2.2 Regionale Forschungsfelder

Nach dem historischen Überblick sollen in diesem Unterkapitel regionale Unterschiede und Gemeinsamkeiten betrachtet werden. Da nicht auf alle Regionen/Länder eingegangen werden kann, wurden drei für diese Studie relevante Forschungslandschaften gewählt:

1. Vereinigtes Königreich
2. Vereinigte Staaten von Amerika
3. D-A-CH-Region

Das Vereinigte Königreich blickt auf eine historische Tradition der Beforschung des Themas zurück und verbindet ebenfalls die Theorie Bourdieus mit Ungleichheitsfragen. Die Vereinigten Staaten weisen eine methodische Bandbreite und umfangreiche Publikationsstärke auf, die D-A-CH-Region ist für dieses Forschungsprojekt relevant, um die Ergebnisse regional einbetten zu können.

Vereinigtes Königreich

In Großbritannien kann zwischen forschungsstarken (Elite-, „top“ oder „highly rejective“) Universitäten sowie jenen Universitäten, die nach 1992 gegründet wurden und stärker auf die Lehre fokussiert sind, unterschieden werden. In der britischen Literatur dominieren Studien zu sogenannten „highly rejective“-Institutionen, das bedeutet, dass viele Studierende im Bewerbungsprozess abgelehnt werden (Christie et al. 2004; Donnelly 2014; Reay et al. 2009; Reay et al. 2010), da diese als „cultural markers for belongingness“ gelten (Kingston/Lewis 1990, S. xiii). Die weniger prestigeträchtigen post-1992- Institutionen, die vermehrt „nicht-traditionelle Studierende“⁴ anziehen, werden seltener beforscht (Byrom/Lightfoot 2012, S. 126).

4 Der Begriff wird in der Literatur weiterhin verwendet, wenn es sich um mehr Kriterien wie First-Generation-Status handelt (d.h. wenn Alter, verzögerter Übertritt, Erwerbstätigkeit etc. berücksichtigt werden).

Außerdem beschäftigen sich vor allem britische Studien mit dem Klassenaufstieg. Reay et al. (2005) berichten von den zwei Übergängen, die Working-class-Studierende im tertiären Sektor meistern mussten: nämlich nicht nur den Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten, sondern auch häufig ein Übergang von einer sozialen Klasse in eine andere (siehe auch Reay et al. 2001).

Den britischen Raum zeichnen die qualitativen Publikationen wie beispielsweise Reay (2018) aus, jedoch gibt es auch quantitative Studien wie Meehan/Howells (2018). Deren quantitative Erhebung mit 530 Probandinnen und Probanden hat bestätigt, dass Freundschaften und Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) ein wichtiger Resilienzfaktor für Studierende sind (Meehan/Howells 2018).

Neuere Publikationen wie (Gillborn 2008) kritisieren die britische Fokussierung auf „white working-class boys“, die lange im bildungswissenschaftlichen Diskurs vorherrschte. Autor*innen wie Gillborn, Rollock und Stockfelt wollen einen Fokus auf *people of colour* legen, die häufig die tertiäre Bildungsstufe nicht erreichen. Die Studien von Rollock (2019) und Stockfelt (2018) haben die Karrierewege von Schwarzen Professorinnen erforscht und kommen zur Erkenntnis, dass deren Zugehörigkeitsgefühl an britischen Universitäten kaum vorhanden war/ist.

Vereinigte Staaten

Den US-amerikanischen Raum zeichnet eine Publikationsstärke aus – sowohl hinsichtlich qualitativer als auch quantitativer Studien zu den Erfahrungen von Studierenden im tertiären Bildungsbereich sowie zu Transitionen und zu unterrepräsentierten Studierendengruppen wie „low-income students“ (Goldrick-Rab 2016) und „students of color“ (Cataldi et al. 2018; Ro et al. 2021).

Auch theoretisch gibt es verschiedene Zugänge wie beispielsweise das häufig verwendete Modell von Tinto zu *student retention* (Collier/Morgan 2008) oder Goffmans Stigma-Management (Granfield 1991). Die relationale Sichtweise von Bourdieu wird jedoch seltener in Hochschulstudien angewandt als beispielsweise im Vereinigten Königreich. Eine US-amerikanische Studie von Collier/Morgan (2008) beschäftigt sich beispielsweise mit dem kulturellen Kapital von Studierenden. Mittels Fokusgruppen wurde der Studienerfolg von Studierenden mit unterschiedlicher Kapitalausstattung untersucht.

Im US-amerikanischen Raum werden auch die Strukturen der tertiären Institutionen untersucht. Soria (2015, S. 19) bemerkt, dass „Hochschulstrukturen (...) geschichtlich gesehen Studierende von solcher Herkunft (Arbeiterklasse) marginalisiert [haben].“ Qualitative Interviews mit Studierenden der ersten Generation in den USA wiesen deren „faking it“-Strategie (Granfield 1991) aus, dass diese also ihre Klassenherkunft bedeckt hielten, um im universitären Feld zu reüssieren (Veldman et al. 2022, S. 2).

Zum Thema Zugehörigkeitsgefühl wird in jüngerer Zeit in verschiedenen wissenschaftlichen Fachgebieten publiziert. O’Keeffe (2013) sieht das Zugehörigkeitsgefühl als einen Faktor für den Studienverbleib, während Trawalter et al. (2020) von der Verbindung der Konzepte Hochschulraum-Belonging-Einsamkeit schreiben. Yao (2015) argumentiert dafür, das Zugehörigkeitsgefühl internationaler Studierender aufzubauen, anstatt die in den USA vorherrschende „campus integration policy“ weiter zu verfol-

gen. Gleichzeitig kritisiert Bettencourt (2021, 2), dass in den US-amerikanischen Studien (Soria/Bultmann 2014; Soria et al. 2013) das Zugehörigkeitsgefühl häufig als starres Konzept an einem einzigen Zeitpunkt gemessen wird.

Deutschsprachiger Raum (D-A-CH-Region)

Die Entwicklung des Forschungsgebiets im deutschsprachigen Raum begann mit Dahrendorfs (1965) Beitrag über „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“, in dem er als Erster auf die Dringlichkeit der Untersuchungen hinwies (Dipplhofer-Stiem 2017b). Dahrendorf kam aus der Generation des „Sputnik-Schocks“⁵. Dieser deckte im Jahr 1957 westdeutsche Defizite in Technologie, Bildung etc. im Vergleich zum sowjetischen Bildungssystem auf. Dies führte in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) zu einer Kampagne für mehr Chancengleichheit im Hochschulsektor. Es folgten weitere empirische Studien, wie beispielsweise Peiserts (1967) Arbeit zu „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“. Das Forschungsthema hatte auch eine politische Komponente und erste Erfolge in der Partizipation folgten (Dipplhofer-Stiem 2017b, S. 7).

Dipplhofer-Stiem (2017b) fasst die Literaturstränge im deutschsprachigen Raum folgendermaßen zusammen:

Quantitative Studien zu

- sozialen Selektionsprozessen zum Übergang von Abitur ins Studium,
- der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studierenden,
- den materiellen und situativen Bedingungen von Studierenden.

Qualitative Studien zu

- first-generation students, i. e. Studierende der ersten Generation und
- „nicht-traditionellen Studierenden“.

Eine der ersten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zu „nicht-traditionellen Studierenden“ führten Pechar/Wroblewski (1998) durch. Sie gingen davon aus, dass sich Studierende im Wesentlichen in zwei Gruppen unterteilen lassen: einerseits „traditionell Studierende“ (TS) und andererseits Studierende, die neben dem Studium noch anderen Verpflichtungen nachzugehen haben, sogenannte „nicht-traditionelle Studierende“ (NTS). Außerdem kann man als zusätzliches Unterscheidungsmerkmal auch alternative Hochschulzugänge heranziehen – ein Aspekt, der schon länger beforscht wird (beispielsweise Hotter 2014, Brändle/Häuberer 2014).

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten. In Deutschland wird, wie bereits erläutert, seit längerer Zeit die Herkunft von Studierenden beforscht (Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016; Reuter et al. 2020). In Österreich gab es in jüngerer Zeit Entwicklungen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Hochschulforschung, insbesondere das 2015 gegründete Hochschul-

5 Mit dem Begriff „Sputnik-Schock“ wird die Reaktion westlicher Länder auf den ersten sowjetischen Satelliten, der in die Erdumlaufbahn geschossen wurde, bezeichnet. Diese Überraschung/dieser Schock führte in den USA und anderen Ländern wie Westdeutschland zu vermehrten Investitionen im Bildungsbereich und zu zahlreichen bildungspolitischen Programmen.

forschungsnetzwerk (Netzwerk Hochschulforschung Österreich 2015), sowie das 2019 initiierte Nachwuchsforscher*innen-Netzwerk „JuHoFo“ (Thaler et al. 2023). Zur sozialen Herkunft der Studierenden wird u. a. in der Studierendensozialerhebung, in Berichten des BMWFW (2015, 2016), AQ Austria (2018), Nairz-Wirth/Feldmann (2018) etc. berichtet und publiziert.

In Deutschland gibt es zusätzlich ergänzende Daten zu Lehrenden und Professorinnen sowie Professoren. Ein Grund dafür liegt vermutlich an der Größe des HE-Sektors, wodurch sich auch eine gewisse Publikationsstärke ergibt. Außerdem sind in Deutschland mehr institutionelle Verankerungen der Hochschulforschung (Professuren, Lehrstühle, Institute) vorhanden als in Österreich, wo diese Strukturen erst im Entstehen bzw. im Wachstum begriffen sind. Einen guten Überblick zu Deutschland gibt der Sammelband „Vom Arbeiterkind zur Professur“ (Reuter et al. 2020). Auch hier werden Forschungslücken identifiziert: Während Studierende mittlerweile häufig beforscht sind, gibt es nur wenige Daten zu späteren Übergängen. Die vorliegenden Daten fokussieren vor allem auf den Bildungshintergrund der Eltern und haben damit einen sehr engen Begriff sozialer Herkunft (Reuter et al. 2020). Dies trifft auch auf die anderen deutschsprachigen Länder zu.

Den D-A-CH-Ländern⁶ ist gemeinsam, dass „nicht-traditionelle Studierende“, insbesondere Studierende aus dem Dritten Bildungsweg – d. h. mit anderen Zugangskriterien als Matura/Abitur (wie beispielsweise im beruflichen Bildungssystem erworbene Abschlüsse), die als Zugang zum Studium dienen (Dobischat/Schurgatz 2014, S. 17–18) –, eine kleine Gruppe bilden. Diese spezielle Gruppe wird vorrangig in Deutschland beforscht, wo es Entwicklungen in einigen Bundesländern gab, den Hochschulzugang ohne Abitur zu erleichtern. Sowohl aus biografischer als auch ungleichheitstheoretischer Perspektive wären aber diese Studierenden besonders relevant (Freitag 2012; Heibült/Anslinger 2019).

3.2.3 Zwischenresümee

Sowohl in den deutsch- als den englischsprachigen Forschungspublikationen wird festgestellt, dass viele Working-class-Studierende öffentliche, staatlich finanzierte Universitäten in der Nähe ihres Herkunftsortes präferieren (Byrom/Lightfoot 2012; Dipplhofer-Stiem 2017a; Reay et al. 2001). Byrom/Lightfoot (2012) beziehen sich auf Healys Studie (2006) über Protestant*innen in Belfast, in welcher „localised lives led by young people, but particularly young people from working-class communities“ beschrieben werden (Healy 2006, S. 107). Die Autor*innen leiten daraus ab, dass Working-class-Studierende ein lokalisiertes Leben führen (working class students lead localised lives). Dieser Umstand ermöglicht es den Studierenden, Kosten zu sparen und mit der Familie als primärem Unterstützungsnetz in Kontakt zu bleiben (Barnett 2014; Hurtado/Carter 1997). Dipplhofer-Stiem (2017a) und Bargel/Bargel (2010) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich Working-class-Studierende im deutschsprachigen Raum bei der Wahl des

6 D-A-CH ist ein Akronym für den geografischen und Wirtschaftsraum, der die Länder Deutschland (D), Österreich (A) und Schweiz (CH) umfasst (Mohr 2020).

Hochschulstandorts häufig von der Vertrautheit des sozialräumlichen Umfelds leiten lassen.

Beide Publikationsstränge (englischsprachig und deutschsprachig) erforschen seit geraumer Zeit die Identität der Studierenden. Haeberlin/Niklaus (1978) nahmen beispielsweise soziale Unterschiede zum Ausgangspunkt ihrer Studie zu „Identitätskrisen“. Dies beziehen sie auf Identitätsprobleme sozial benachteiligter Gruppen, nämlich „Kinder aus der Landbevölkerung, aus Arbeiterfamilien, aus der Unterschicht“ (Haeberlin/Niklaus 1978, S. 77; zitiert in El-Mafaalani 2012, S. 50). Forscher*innen wie Ingram (2009) und Reay et al. (2010) verfassten Studien zur Identität von *working-class students* und zur Bedeutung des Umstands, wenn Studierende Teil der Arbeiterklasse sind. Selbst wenn Working-class-Studierenden der soziale Aufstieg gelingt, kommt es häufig zu Identitätskonflikten, die mitunter in einer Ablegung der „working-class identity“ kulminieren, was bedeuten könnte: „leaving behind friendships and perhaps one-self“ (Ingram 2009, S. 423; Reay et al. 2001). Auch in der deutschsprachigen Literatur wurden Spannungsverhältnisse und Distanzierung bis hin zu einer Entfremdung vom Herkunftsmilieu in unterschiedlichen Kontexten festgestellt (Berger/Luckmann 2003 [1966]; Sennet/Cobb 1993; zitiert in El-Mafaalani 2012).

Sowohl in der englischsprachigen als auch der deutschsprachigen Literatur wird häufig von finanziellen Problemen (*financial strife*) der Working-class-Studierenden berichtet (siehe Bettencourt 2021, S. 17; Nelson et al. 2006). Auf diese finanziellen Probleme wird im Unterkapitel 3.4.5 noch genauer eingegangen. Es gibt jedoch regionale Unterschiede bezüglich der Geldsorgen: Australische Studien zeigen, dass diese Besorgnis vor allem die Lebenshaltungskosten betrifft, wohingegen in den USA und im Vereinigten Königreich vermehrt die Studiengebühren Sorgen bereiten (O'Shea 2019a, S. 8).

Die deutsch- und englischsprachige Literatur vergleicht Studierende, die unterschiedlichen sozialen Klassen angehören, häufig in Bezug auf deren Kapitalausstattung, Zugehörigkeitsgefühl und Anpassungsleistungen (Haeberlin/Niklaus 1978; Kleemann et al. 2009; Ostrove/Long 2007; Pechar/Wroblewski 1998; Soria et al. 2013). Im Gegensatz zu ihren Studienkolleginnen und -kollegen weisen Working-class-Studierende häufig weniger soziales Kapital, ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl und weniger akademisches Engagement auf (Ostrove/Long 2007; Rubin 2012; Rubin et al. 2014).

Wenn man die Publikationsdichte vergleicht, fällt auf, dass eine große Anzahl an Studien zu Working-class-Studierenden und deren Zugehörigkeitsgefühl im englischsprachigen Raum und in Journals veröffentlicht wird (z. B. Langhout et al. 2007; Bathmaker et al. 2016; Lehmann 2007; Lott 2012). Aufgrund der publikationsstarken wissenschaftlichen Teams in Kanada, USA, Australien sowie in Englisch als lingua franca ist dies nicht verwunderlich.

Wie bereits im Kapitel 3.2.2 beschrieben, gibt es im deutschsprachigen Raum viele Studien zu „nicht-traditionellen Studierenden“ und *first-generation students*, jedoch seltener aktuelle Studien zu Working-class-Studierenden. An diese Forschungslücke knüpft dieses Buch an.

3.3 Theoretische Annäherung

Die wissenschaftliche Forschung nähert sich dem Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen theoretischen Perspektiven. Häufig stützen sich die Forscher*innen auf Theorien von Tinto (beispielsweise Tinto 1993), die sich mit Studienabbruchstheorien beschäftigen (Fawcett et al. 2017), oder auf Tintos (1975) Integrationstheorie (Ashar/Skenes 1993; Barnett 2014; Davidson/Wilson 2013; MacKie 2001). Hierbei wird betont, dass vor allem der soziale Aspekt für ein erfolgreiches Studium bedeutend ist (Buß et al. 2018, 123; Trautwein/Bosse 2017; Holmegaard et al. 2017).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich demgegenüber auf die Theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieus, der sich in seinen Arbeiten mit der Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem beschäftigt hat. Hinsichtlich seiner auf Basis ethnologischer Untersuchungen ausgearbeiteten Theorien und seines Opus Magnum „Die feinen Unterschiede“ setzte eine umfassende Rezeption ein (Gebesmair 2001). Neben seiner Theorie der sozialen Reproduktion (Dillabough 2004; McCoy et al. 2015) wird auch die Kapitalausstattung von Studierenden häufig in den Fokus gerückt (Collier/Morgan 2008; Dumais/Ward 2010; Soria et al. 2013). Studien, die Bildungserfahrungen von „nicht-traditionellen Studierenden“ untersuchen, greifen häufig auf Bourdieus Kapitaltheorie zurück (siehe Brändle/Häuberer 2014; Lessky et al. 2021; Moschetti/Hudley 2015).

Working-class-Studierende unterscheiden sich hinsichtlich der dem universitären Umfeld entsprechenden Kapitalausstattung von ihren Peers, deren Eltern Akademiker*innen sind. Das eingeschränkte ökonomische Kapital verringert das verfügbare Budget, Wohnmöglichkeiten in der Nähe der Universität und die Möglichkeit von Vorbereitungskursen und -unterlagen. Die Teilnahme und Partizipation an studienbezogenen Aktivitäten kann ebenfalls beeinträchtigt werden, da aufgrund einer beruflichen Anstellung weniger zeitliche Ressourcen vorhanden sein können (Bargel 2020, S. 22–23).

Ein Auslandsaufenthalt oder Auslandssemester während des Studiums, der nicht nur die persönliche Entwicklung fördert, sondern auch erhebliche Vorteile für die zukünftige berufliche Laufbahn und den weiteren Werdegang bietet, ist für viele Working-class-Studierende aufgrund ihrer Abhängigkeit von finanzieller Unterstützung der Familie zur Finanzierung eines solchen Aufenthalts nicht realisierbar (Grabher et al. 2011). Dies kann längerfristig zu sozialen und beruflichen Nachteilen führen (Bargel/Bargel 2010, 22). Zusätzlich wurde durch die COVID-19-Pandemie und Inflation der finanzielle Druck für Studierende verstärkt. Viele erleben vermehrt finanzielle Herausforderungen, begründet durch gestiegene Wohnkosten, höhere Ausgaben für notwendige technische Ausstattung und geringere Einkünfte (Soria et al. 2020).

Das Hochschulfeld und der Habitus von Studierenden (Byrom/Lightfoot 2012; Nairz- Wirth et al. 2017) oder Lehrenden wird seltener analysiert. El-Mafaalani (2012) kritisiert, dass in kaum einer qualitativen Studie das Habituskonzept stringent angewandt wird (El- Mafaalani 2012, S. 63). Darüber hinaus identifizierte Reay (2012) eine Lücke in der Literatur zu institutionellem (*institutional*) und familiärem (*family*) Habitus. Forscher*innen wie Squire (2020) und Friedman (2016) benutzen auch weniger

bekannte Konzepte von Pierre Bourdieu wie den *habitus clivé* (*cleft habitus*) oder beziehen sich auf Reay et al. (2019), die den hybriden Habitus von Working-class-Studierenden untersuchten. In diesem Buch soll auf die verschiedenen Habitusformen und deren Verbindung mit dem Zugehörigkeitsgefühl genauer eingegangen werden. Häufig werden beide Phänomene mit sozialer Mobilität verbunden (beispielsweise Reay et al. 2005): Daher werden *cleft* und *hybrider* Habitus vor allem bei „nicht-traditionellen Studierenden“ beobachtet (Abrahams/Ingram 2013; Nairz-Wirth et al. 2017; Reay 2017).

In Studien zu *belonging*, vorwiegend in Identitätsstudien (beispielsweise Biehal 2014), wird ebenfalls der Soziologe Erving Goffman angeführt. Goffman nahm die Regeln der Gesellschaft und die menschliche Entwicklung und Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft als gegeben an und beschäftigte sich nicht mit der soziopsychologischen Entwicklung des Selbst, sondern interessierte sich dafür, „how social interaction was patterned“ (May 2013, S. 51). Goffman sah das soziale Leben als eine Art Performance und nutzte in seinem Werk „The Presentation of Self in Everyday Life“ (1959) Metaphern aus der Theaterwelt wie Rollen, Skripts, Bühnen etc. (May 2013).

Neuere Theorien sind beispielsweise jene von Kaufmann (2003) zu Transformationen der sozialen Identität oder der vorwiegend US-amerikanische Strang der „cultural mismatch theory“. Letztere wurde von den Sozialpsychologen Stephen Fryberg und weiteren Forschenden spezifisch für den amerikanischen Hochschulraum entwickelt und postuliert, dass die Werte der Mittelklasse und gehobeneren sozialen Klasse den Hochschulraum beherrschen und Working-class-Studierende benachteiligen, was sich in Leistungsdifferenzen widerspiegelt (Nguyen/Nguyen 2018, S. 158–159; Stephens et al. 2012). Leathwood/O’Connell (2003) hingegen verwenden die Theorie von Kaufmann, um die Konstruktion neuer Studierendenidentitäten im Kontext von Massenhochschulzugang und selbstzugeschriebenen Identitäten von Studierenden zu erforschen. Ihr Fokus liegt auf „nicht-traditionellen Studierenden“ in den post-1992-Universitäten in Großbritannien.

In einer dialektischen Annäherung an das Thema versuchen Lowery-Hart/Pacheco (2011), die Beziehungen zwischen Spannungen und Instabilität an Hochschulen aufzuzeigen. Widersprüche und die Dialektik helfen, diese Beziehungen besser zu beschreiben wie beispielsweise „the inherent contradictions between personal identity and the social expectations the individual feels. Intraindividual dialectics focus on a first-generation college student’s internal tension. Two main dialectics (‘in versus out’ and ‘talking versus silence’) emerged from the data“ (Lowery-Hart/Pacheco 2011, S. 57).

Die Autor*innen fokussieren dabei auf folgende drei Dialektiken (Baxter 1990; zitiert in Lowery-Hart/Pacheco 2011):

1. Integration – Ausgrenzung (integration – separation),
2. Stabilität – Wandel (stability – change) und
3. Ausdruck – Privatsphäre (expression – privacy).

Betrachtet man die drei dialektischen Gegensätze aus interner und externer Perspektive, so beschreibt „Integration – Ausgrenzung“ die Spannung zwischen sozialer Integration und sozialer Spaltung. „Stabilität – Wandel“ zeigt die Gegensätze Kontinuität

und Diskontinuität auf, während „Ausdruck – Privatsphäre“ die Pole der Offenlegung oder Schließung festhält (Baxter 1994; zitiert in Lowery-Hart/Pacheco 2011).

Zu beachten ist, dass sich das Verhalten und die Erklärungsmuster in der Hochschulforschung je nach Gruppe, die im Forschungsmittelpunkt steht, unterscheiden. Beispiele dafür sind, auf welche unterschiedlichen Ressourcen die Studierenden zugreifen können, wie etwa strategisches Verhalten (Bettencourt 2021) und Informationskapital (Lessky et al. 2021).

3.4 Studien zu Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging

Literaturrecherchen zeigen, dass wissenschaftliche Untersuchungen zu den Begriffen ‚sense of belonging‘ und ‚social belonging‘ vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen, und zwar aus den wissenschaftlichen Feldern der Sozialpsychologie, Psychologie, Soziologie (sense of belonging zu Orten; *identity studies*, z.B. Biehal 2014). Ebenso werden diese Konzepte in jüngerer Zeit in *ethnic and migration studies*, nationalen Studien wie z.B. aus Hongkong und Israel (*social belonging*), in *higher education studies* (sense of belonging) und Studien dazu, wie spezifische Gruppen mit COVID-19 umgegangen sind (sense of belonging), beforscht. Die vorliegende Dissertation fokussiert hingegen auf die wissenschaftlichen Studien zum Untersuchungsgegenstand Universität.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird das Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging) einerseits als die erfahrene, selbstbeschriebene Unterstützung, die von Peers, Lehrenden, Tutorinnen und Tutoren erhalten wird und das daraus resultierende Verbundenheitsgefühl definiert (Hoffman et al. 2002–2003; Strayhorn 2008), andererseits durch die soziologische Perspektive Bourdieus erweitert. Demnach bedeutet Zugehörigkeitsgefühl ebenfalls das Verständnis der Spielregeln im universitären Feld und das Passungsgefühl.

Einige soziologische Studien, angeführt in Vanessa Mays Klassiker (2011), verbinden das Zugehörigkeitsgefühl mit der Bourdieuschen Theorie. Beispielsweise wird in Lis (2013) Studie beschrieben, wie chinesische Landarbeiter (Fallbeispiele Xu und Zhang) den Umzug aus einer ländlichen Region in eine Großstadt erleben. Sie beschreiben es wie in älteren Studien als „an acute sense of self-consciousness‘ (Crossley 2001, 158) of their rural identity, generating ‘disquiet, ambivalence, insecurity and uncertainty’ in addition to ‘change and transformation‘“ (Reay et al. 2009, 1105; zitiert in Li 2013). Trotz dieser Selbsterkenntnis empfanden sie einen *sense of ‚not belonging‘* oder weiters Entfremdung (Li 2013, S. 833).

Die wissenschaftliche Literatur zu Studierenden und Zugehörigkeitsgefühl scheint von Studien über *first-generation students* dominiert zu sein (beispielsweise Ball et al. 2020; Barnett 2014; Dill/Henley 1998; Lowery-Hart/Pacheco 2011). Diese Gruppe der Studierenden, zu der auch Working-class-Studierende gehören, berichtet oft von „not feeling right“ und „not fitting in“ (Lehmann 2007, S. 99) etc. Bei Studien zur Distanzlehre wird zusätzlich ersichtlich, dass es für Studierende, die Arbeits- oder Betreuungsverpflichtungen haben, noch schwieriger ist, ein Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen

(Hausschildt et al. 2019; Kember 2007). Working-class-Studierende sind häufiger von geringerem Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft und weniger Status- und Fachidentifikation betroffen (Kember 2007; Lojewski 2018, S. 230–235). Im Kontrast dazu berichten Studierende, deren Eltern Akademiker*innen sind, häufiger von einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft und einer engeren Integration an der Universität (Dill/Henley 1998; Marshall et al. 2012).

In englischsprachigen Studien wird häufig hervorgehoben, dass Studierende sich aufgrund ihrer Klassenherkunft „out of place“ fühlen (Harackiewicz et al. 2014; Lewis & Hodges, 2015, S. 202). Vor allem die Studie von Ostrove/Long (2007), worin berichtet wird, dass die soziale Klassenherkunft (objektiv und subjektiv bestimmt) einen substantziellen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl an den Universitäten hat, wird häufig zitiert. Das trifft unter anderem auf Working-class-Studierende zu, die sich an Universitäten oft nicht zugehörig fühlen und ein erhöhtes Studienabbruchrisiko aufweisen (Langhout et al. 2009; Ostrove/Long 2007; Soria et al. 2013). Vor allem für Studienanfänger*innen spielt die Klassenherkunft eine entscheidende Rolle, die die Erfahrungen an der Universität beeinflusst (Ostrove et al. 2011, S. 751–752).

Die folgenden Unterkapitel sollen einen chronologischen Überblick über die Themen, die mit dem Überthema *Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging* verknüpft sind, geben. Die Themenabfolge wird von dem bereits erwähnten *student lifecycle* (siehe auch Studien wie Humphrey/Lowe 2017) geleitet und beginnt mit der Hochschulwahl und dem Übergang der Studierenden an die Universität und endet mit der (potenziellen) Entfremdung.

3.4.1 Hochschulwahl

In Studien zu Working-class-Studierenden wird beschrieben, dass deren Habitus (Atkinson 2011; Crozier et al. 2008; Reay 1998) sowie die tertiären Einrichtungen selbst (Archer/Hutchings 2000) die Hochschulwahl beeinflussen. Bezüglich des Habitus lässt sich festhalten, dass bereits der schulische Habitus, der nicht nur das Lehrpersonal und die Schüler*innen betrifft, sondern der Einfluss von Gruppen oder sozialen Klassen die Hochschulwahl leiten kann (McDonough 1997, S. 107; zitiert in Atkinson 2011, S. 333). Weiters beeinflusst auch der familiäre Habitus (*familial* oder *family habitus*) die Hochschulwahl von Working-class-Studierenden (Reay 1998). Dieser wird als „the deeply ingrained system of perspectives, experiences and predispositions family members share“ definiert (Reay 1998, S. 527; zitiert in Atkinson 2011) und äußert sich in unausgesprochenen Erwartungen von Familienmitgliedern über das Verhalten des Kindes/der Kinder und Annahmen über deren Lebensverlauf bzw. Bildungsentscheidungen (Reay 1998, S. 525–526). Ob ein Studium unmöglich („impossible“), „possible“, oder als „natural future“ nach Bourdieu/Passeron (1979, S. 3) erscheint, fällt ebenfalls darunter (Atkinson 2011, S. 334).

Im institutionellen Kontext wird beschrieben, dass Schulen und Hochschulen Studierenden und Schüler*innen je nach Klassenherkunft unterschiedliche Hilfe zukommen lassen (Archer/Hutchings 2000; Reay 1998). Die Identifizierung mit der sozialen

Klassenherkunft spielt hier eine wichtige Rolle, da die Entscheidung, wo studiert wird, ein(e) „classed choice“ ist (Reay 2012). Vor allem bei working class Studierenden spielen (glückliche) Zufälle (*serendipity and chance*) eine Rolle (Reay et al. 2005; zitiert in Reay 2012, Widening access and participation section, para. S. 4).

Auch in Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl lässt sich festhalten, dass Studierende tertiäre Institutionen intuitiv auswählen, wenn sie das Gefühl haben, dorthin zu passen und ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln (Crozier et al. 2008, zitiert in Reay 2012).

Im Unterkapitel 3.4.5 wird noch genauer darauf eingegangen, dass Working-class-Studierende auf mehr Hindernisse stoßen, wenn sie akademischen Erfolg erbringen möchten, als Studierende mit Mittelklasseherkunft oder mit Akademikereltern. Als Reaktion auf Hindernisse und „struggles“ an tertiären Institutionen könnten es Working-class-Studierende vorziehen, sich zu einem gewohnten Klassenhabitus zurückzuziehen. Dies kann sich so darstellen, dass ein Wechsel an tertiäre Einrichtungen erfolgt, mit denen sie sich besser identifizieren und andere Studierende mit einem ähnlichen Klassenhintergrund vertreten sind (Leathwood/O’Connell 2003). In der US-amerikanischen Forschung wird beispielsweise häufig der Rückzug an „community colleges“ beschrieben (Bahr 2013; Leathwood/O’Connell 2003; Murphy et al. 2020).

3.4.2 Übergang

Der Übergang von der Schule an die Universität ist ein facettenreicher Prozess, der viele Lebensbereiche betrifft (Briggs et al. 2012). Übergänge im menschlichen Lebensverlauf können auch als Statuspassagen bezeichnet werden (Luzens/König 2015). Die Wechsel von Schule zu Universität und von der Universität in die Arbeitswelt sind von Übergängen von einer sozialen Gruppe zu einer anderen bestimmt (Gerholz et al. 2011). „Der Beginn und das Ende dieser Übergänge werden häufig durch bestimmte Symbole und Riten geprägt“ – wie beispielsweise der Doktorhut am Studienende (Luzens/König 2015, S. 198).

Darüber hinaus wird erläutert, dass Studierende aus nichtakademischen Familien nicht nur seltener, sondern auch erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leben einem Studium nachgehen. Bei einem Altersvergleich bei Studieneintritt wird deutlich, dass Studierende, deren Eltern nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, im Schnitt um vier Jahre älter sind als Studierende, deren Eltern selbst ein Studium absolviert haben (Unger et al. 2020, S. 131). Bei Studierenden, deren Eltern über einen Doktorabschluss verfügen, beträgt der Unterschied beinahe fünf Jahre. Ausschlaggebend dabei ist auch die Vermögenssituation der Eltern: je wohlhabender diese sind, desto wahrscheinlicher ist ein früherer Studienbeginn ihrer Kinder (Unger et al. 2020, S. 131).

In wissenschaftlichen Befragungen gaben Studierende an, dass sie sich Beziehungen (mit Peers und Lehrenden), Autonomie, Erwachsensein und Struktur erwarten (Brouwer et al. 2022; Leathwood/O’Connell 2003). Maunder (2018) beschreibt in ihrer Studie, dass Studierende, die einen Freundeskreis an der Universität aufbauen, gut an die Universität anpassen konnten. Vor allem Beziehungen, Autonomie und Erwachsensein sind Bereiche, die mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbunden

sind. Soziale Netzwerke sind laut Maunder (2018) und Donovan/Erskine-Shaw (2020) außerdem wichtig für den Aufbau von Selbstbewusstsein. Dies ist insofern für Working-class-Studierende besonders bedeutend, als das Studium für sie meist keine Selbstverständlichkeit darstellt. Wie Bargel/Bargel (2010, S. 23–24) beschreiben „zeigt sich [dies] auch bei der Beteiligung in den Lehrveranstaltungen, in denen sich Erststudierende weniger trauen sich zu melden, da die anerzogene Unsicherheit überwiegt“.

Die Erwartungen von Studierenden (*student expectations*) finden häufig keine Entsprechung in ihrem Studienalltag (bspw. Yale 2019). Vor allem im ersten Studienjahr fühlen sich viele Studierende zu früh zu „unabhängig“ und die Universität „[...] left [them] to sink or swim“ (Leathwood/O’Connell 2003, S. 610). Viele Studierende kämpfen zu Beginn mit ihren akademischen Leistungen und erhalten oft keine Unterstützung von Seiten der Universität. In der Studie von Leathwood/O’Connell (2003) stellte sich heraus, dass sich ein großer Teil der Studierenden mehr Kontakt zu und Unterstützung von Lehrenden erhofft. Die Forschung von Tinto (2006) entdeckte ebenfalls, dass jene Studierende im Studium aktiv bleiben, auf deren Bedürfnisse im Unterricht eingegangen wird und die Gelegenheit haben, sich im ersten Jahr aktiv einzubringen.

Wenn Working-class-Studierende den Übergang an die Hochschule erleben, tendieren sie dazu, diese Erfahrung im Bildungsbereich zu den anderen Pflichten/Verantwortungen/Aufgaben (*existing responsibilities*) und zu ihrem sozialen Netzwerk hinzuzufügen. Häufig bedeutet die Integration in das Studienleben nicht die Trennung von bestehenden (Freundes-) Gruppen oder Lebensabschnitten (Barnett 2014). Wissenschaftler*innen wie Hurtado/Carter (1997) hinterfragen, ob diese Trennung überhaupt notwendig ist, um sich neuen studentischen Gruppen anschließen zu können. Sie bezogen sich auf das Zugehörigkeitsgefühl von ‚Latinx‘ (*Latino sense of belonging*), das Wert auf starke familiäre Bindungen legt. Diese familiären Bindungen dienen als Unterstützung und Studierende müssen sie nicht beenden, um sich im universitären Kontext zugehörig zu fühlen. Studien zeigen weiters, dass die Studierenden versuchten, „finding ways to become interdependent with their families during college, not completely independent“ (Hurtado/Carter 1997, S. 339). Die Frage, ob diese Form der Unabhängigkeit ebenfalls bei anderen Studierendengruppen mit „strong cultural, familial connections or [have] multiple life roles and family responsibilities such as those of nontraditional students“ (Barnett 2014, S. 30) besteht, stellt eine noch zu schließende Forschungslücke dar.

3.4.3 Freundschaften und Peers

Wie bereits erwähnt, beginnen Studierende ihr Studium häufig mit der Erwartung, dass es Gelegenheiten für neue soziale Kontakte geben werde (Bogdan/Elliott 2015; Rubin/Wright 2015). Während sich viele Sozial- und Bildungsstudien auf Schulfreundschaften konzentrieren (beispielsweise Kessels et al. 2021), können Peer-Freundschaften – in dieser Forschungsarbeit sind damit Freundschaften mit Studienkolleginnen und -kollegen gemeint – eine Schlüsselrolle für den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls an der Campus-Gemeinschaft einnehmen. Indem Studierende eine gemeinsame akademische Iden-

tität aufbauen, wird Zugehörigkeit und Selbstvertrauen symbolisiert (Donovan/Erskine-Shaw 2020).

Strayhorn (2019) und Donovan/Erskine-Shaw (2020) kommen zum Ergebnis, dass Interaktionen mit Peers die Entstehung des Zugehörigkeitsgefühls anregen oder verhindern können. Was im ersten Augenblick paradox erscheint, erläutern Donovan/Erskine-Shaw (2020) in ihrer Studie: Soziale Kontakte an den Universitäten können für die akademische Entwicklung (*academic development*) nachteilig sein (ebd.). Donovan/Erskine-Shaw (2020, S. 333) postulieren, dass dies vor allem vom Alter und der Wohnsituation der Studierenden abhängt. Für ältere Kohorten sind Freundschaften mit Peers ein Beitrag zur Freude im Universitätsalltag und verstärken das gemeinsame Lernen, während bei jüngeren Studierenden, die auch am Campus leben, die Studienkolleg*innen eher als Ablenkung von akademischen Aufgaben erschienen. Dies ging so weit, dass Proband*innen überlegten, vom Campus wegzuziehen, um sich besser auf das Studium konzentrieren zu können (Donovan/Erskine-Shaw 2020, S. 333).

Ebenfalls können sich Beziehungen im sozialen Umfeld, besonders zur Familie und bestehende Freundschaften, durch das Besuchen einer tertiären Einrichtung verändern. Sowohl die räumliche Entfernung als auch die Veränderung von Werten und Überzeugungen können Distanz schaffen (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37). Weiters können sich der fehlende Erfahrungsaustausch sowie das Unverständnis gegenüber akademischen Leistungen negativ auf Beziehungen auswirken (King et al. 2019, S. 63, 90; O'Shea 2019a, S. 10).

Dennoch lohnt es sich, in studentische Freundschaften zu investieren, da ein Unterstützungsnetzwerk aufgebaut wird, in dem beispielsweise Sorgen (Donovan/Erskine-Shaw 2020, S. 336) oder Informationen (Brouwer et al. 2022) ausgetauscht werden können. Für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls ist es ebenfalls essenziell, während des ersten Studienjahres an der Universität neue Freundschaften zu schließen (Wilcox et al. 2005). Soria et al. (2013) bestätigen, dass sich soziales Kapital positiv auf die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden und deren akademisches Engagement auswirkt. Weitere Studien berichten, dass Freundschaften und das daraus resultierende Zugehörigkeitsgefühl wichtige Resilienzfaktoren darstellen (Meehan/Howells 2018).

Wie bereits beschrieben gibt es eine Verbindung zwischen Freundschaften und sozialer Klassenherkunft. Bettencourt (2021, S. 18) berichtet, dass die dominante „peer culture“ an Universitäten häufig von Studierenden aus der Mittelschicht repräsentiert wird. Weiters gibt es auch die Tendenz von Studierenden, „unter sich“ zu bleiben und Freundschaften entweder aus der Zeit vor dem Studium oder mit Studierenden aus demselben Herkunftsmilieu zu knüpfen (Lowery-Hart/Pacheco 2011; Romito et al. 2020).

Für Working-class-Studierende schmälern Faktoren wie das Pendeln und Arbeitsverpflichtungen die Möglichkeiten, sich neuen Studierendengruppen oder Veranstaltungen am Universitätscampus anzuschließen und Zugehörigkeitsgefühl (Murphy et al. 2020) sowie soziales Kapital aufzubauen (Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Daher lässt sich annehmen, dass Universitäten, die es schaffen, zusätzliche Hilfe beim Aufbau

sozialer Netzwerke anzubieten, die erfolgreichen Übergangserfahrungen der Studierenden an der Universität erleichtern (Brooman/Darwent 2014).

Auch in diesem Abschnitt ist ersichtlich, dass Bildungseinrichtungen ein wichtiger Ort sind, um Freundschaften aufzubauen (Francis et al. 2016). Dies ist unter anderem ein Grund, im nächsten Kapitel die Literatur über tertiäre Bildungseinrichtungen genauer zu beleuchten.

3.4.4 Rolle der Institution

Es gibt verschiedene Faktoren, die zu einem Zugehörigkeitsgefühl im Hochschulkontext beitragen können: Neben individuellen Faktoren und durch die Sozialisation erworbenen Kapitalarten und Habitus etc. sind die Rahmenbedingungen an Hochschuleinrichtungen ebenfalls von Relevanz.

Die Hochschulen haben einen Handlungsspielraum, um gegebenen sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken bzw. ausgleichend auf diese einzuwirken. Im Handlungsrahmen der Universitäten und anderer Hochschuleinrichtungen befinden sich beispielsweise die Gestaltung von Studiengängen wie deren Größe und das Seminar-*design*. Sie können ebenfalls eine angenehme soziale Atmosphäre schaffen und Rahmenbedingungen zur sozialen Vernetzung zur Verfügung stellen, etwa durch Aktivitäten zum Onboarding oder institutionalisierte Kleingruppensysteme.

Gunn et al. (2017) heben hervor, dass der Schlüssel für *student retention* darin liegt, das emotionale Wohlergehen (*emotional well-being*) der Studierenden zu fördern. Eine Variable, die für beide Effekte wichtig zu sein scheint, ist die emotionale Einbindung (*emotional engagement*). Einige Studien heben hervor, dass die soziale Integration von „nicht-traditionellen Studierenden“ im Seminarraum durch *teacher-student* und *student-student interactions* stattfindet (Deil-Amen 2011). Tinto (1997, S. 599; zitiert in Barnett 2014) meinte ebenfalls, dass für Pendler*innen und Studierende mit anderen Verpflichtungen „the classroom is the crossroads where the social and academic meet“.

Crozier/Reay (2011, S. 151) zeigen in ihrer Studie, dass die Absicht von Universitäten, die Flexibilität für Studierende zu erhöhen, indem sie eine „lockere Rahmung“ schaffen, paradoxerweise zu einem verstärkten „Entfremdungsprozess“ bei den Studierenden geführt hat (ebd.). Die Autorinnen betonen daher besonders die Bedeutung nicht nur der Reduzierung von Strukturierung und Anforderungen, sondern vor allem auch ausreichender Unterstützungsmaßnahmen, die zwangsläufig mit einer Flexibilisierung einhergehen sollten: „Das Maß an verfügbarer Unterstützung, wie beispielsweise die individuelle Betreuung, ist von entscheidender Bedeutung“ (Crozier/Reay 2011, S. 153–154; Lehmann 2009).

Hochschulinstitutionen können auch Unterstützungsangebote für Studierende bereitstellen, wobei zwischen formeller und informeller Hilfe unterschieden werden kann. Formelle Hilfsquellen sind u.a. Vortragende, Tutor*innen, psychosoziale Betreuung und die Studienberatung, während informelle Hilfsquellen vor allem Familie, Beziehungspartner*innen, Freund*innen und Studienkolleg*innen umfassen (Far-

nell 2020; Mishra 2020; Tureluren et al. 2022; Wilcox et al. 2005). Die Universität kann daher vor allem formelle Hilfsquellen zu Verfügung stellen.

Laut Strayhorn (2019) spielen Lehrende und das gesamte Personal an Hochschulinstitutionen eine entscheidende Rolle für ein Umfeld, in welchem Studierende ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und ihre Persönlichkeit entfalten können. Das universitäre Personal kann Studierenden helfen, die sich verloren fühlen (ebd.). Dennoch bleibt vage, wie das passiert, und es fehlen hierzu auch Beispiele aus der Literatur.

Ebenso hängt die Ausstattung des studentischen Informationskapitals von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen ab, die durch Familien und/oder Freund*innen zur Verfügung gestellt werden, sowie von der jeweiligen Kultur der Universität (Lessky et al. 2021, S. 31). Besonders für Studierende, die nicht in der Lage sind, Unterstützung von ihrer Familie oder Freundinnen und Freunden im Zusammenhang mit ihrem Studium zu erhalten – was für viele Working-class-Studierende zutrifft –, spielen institutionelle Angebote an der Universität eine entscheidende Rolle für ihren Studienerfolg. Dazu gehören beispielsweise Studienberatungsangebote, finanzielle Fördermöglichkeiten und Mentoring-Programme (Kurantowicz/Nizinska 2016, S. 143).

Bisher haben Universitäten sich zeitverzögert auf die Bedürfnisse einer vielfältiger werdenden Studierendenschaft und deren Unterstützungsanforderungen eingestellt. Wie Kurantowicz und Nizinska (2016) festhalten:

„[T]he influx of new students has not been accompanied by the development of wide-ranging, comprehensive support systems. Nor have intramural mechanisms been put in place to aid the students from disadvantaged social backgrounds in managing new challenges. By hosting ever-larger student populations, institutions have been growing in size steadily but their internal structures and functional divisions remain unchanged (...)“ (Kurantowicz/Nizinska 2016, S. 137–138).

Die Rolle der Universitäten, die im Theoriekapitel in Abschnitt 4.1.3 erläutert wird, reproduziert gesellschaftliche Verhältnisse, die nicht auf den Selbstausschluss der einzelnen Working-class-Studierenden zurückzuführen ist. Deshalb sollte der Schwerpunkt für radikale Veränderungen bei den Hochschulinstitutionen liegen (Reay 2018, S. 538).

3.4.5 Barrieren für Working-class-Studierende

Soziale Ungleichheit zeigt sich laut Bargel/Bargel (2010, S. 8) im Studium in folgenden Bereichen: Kontakte zu Lehrenden und Peers, Zugang zu Auslandsstudien, Forschungsbeteiligung, Promotion, Zusatzausbildungen, Zugriff auf soziales und ökonomisches Kapital, Unterstützung bei Problemen wie Stipendien, Beratung, Arbeitsgruppen und Förderung im Studium und bei der Berufswahl. Ebenso weisen Studien auf den Wunsch der Studierenden nach mehr persönlichen Tutorien mit engagiertem Lehrpersonal hin (Sosabowski et al. 2003; zitiert in Stephen et al. 2008).

Laut einer Studierendenbefragung der Goethe-Universität Frankfurt zählen Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Pendelzeiten zwischen Wohnort und Hochschule sowie die Studienfinanzierung zu den drei größten Belastungsfaktoren (Opitz/

Lommel 2018). Am Studienbeginn stehen die Studierenden oft vor vielen herausfordernden organisatorischen und sozialen Aufgaben. Die Organisation des Studiums ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die es erfordert, das System und die Verhaltensweisen, also wie bestimmte Agenden an der Universität ablaufen, zu verstehen und zu antizipieren (Lessky et al. 2021, S. 34).

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Working-class-Studierende allgemein weniger zufrieden mit ihren Erfahrungen im Hochschulbereich zu sein scheinen und ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) aufweisen (beispielsweise Langhout et al. 2009; Ostrove/Long 2007). Zusätzlich wird oft von Passungsproblemen im universitären Feld berichtet sowie vom Gefühl, verloren zu sein (Reay et al. 2001). Erklärungen dafür beziehen sich häufig auf ein Zusammenspiel von individuellen Eigenschaften und Faktoren auf der Universitätsebene (Rubin et al. 2014). Im Gegensatz zu Studienkolleginnen und -kollegen mit Akademikereltern, sind Working-class-Studierende häufig weniger vertraut mit den kulturellen Normen der Universität (z. B. hinsichtlich Terminologie, Sprachgebrauch, Weltansicht etc.) (Rubin et al. 2014). In Leathwood/O’Connells Studie (2003, S. 610) beschreiben Working-class-Studierende den Besuch einer Universität als „privilege, not a right“. Personen mit anderer sozialer Klassenherkunft werden dahingehend sozialisiert, die Universität als ihre Domäne zu sehen, und sie reproduzieren ihre Klassenposition (Ostrove/Cole 2003), während Working-class-Studierende vom „feeling of being torn“ oder „experience [of] a transgression“ berichten (Bourdieu 1999, S. 510; zitiert in Reay 2008, S. 403). Neuere Literatur berichtet auch von „class passing“, sich als Mitglied einer anderen Klasse auszugeben, um unangenehme Situationen zu vermeiden (z. B. Bettencourt 2021).

Im Rahmen unterschiedlicher Studien wird erläutert, dass Studierende ohne Akademikereltern mit vielen Herausforderungen konfrontiert sind, welche unter anderem zu einer höheren Fluktuation oder vorzeitigem Ausscheiden dieser Gruppe von Studierenden führen können (Ball et al. 2002; Leathwood/O’Connell 2003; O’Shea 2019a). Diese Herausforderungen beziehen sich zum einen auf den Übergang an die Universität und zum anderen auf Herausforderungen während des Studiums. Einige dieser Herausforderungen sollen nachfolgend näher erläutert werden.

In den nächsten Abschnitten wird auf drei Barrieren genauer eingegangen, die mit der Theorie Bourdieus analysiert werden können.

Finanzielle Faktoren

Finanzielle Faktoren wirken sich auf den Zugang zu Universitäten und den erfolgreichen Abschluss des Studiums aus (Archer/Hutchings 2000; Read et al. 2003). In der Studie von Hesketh (2010) wird berichtet, wie die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse den Umgang mit finanziellen Themen beeinflusst. Working-class-Studierende und andere Studierendengruppen mit tendenziell geringerer ökonomischer Kapitalausstattung (Erklärung im Kapitel 4.1.1) müssen oft neben dem Studium arbeiten, um den finanziellen Verpflichtungen nachkommen zu können. Dies kann aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen Stress verursachen, während diese Studierendengruppe gleichzeitig der Aufnahme von Schulden abgeneigt gegenübersteht. Dies stimmt mit der Forschung von Archer/Hutchings (2000) überein, in welcher die Bedeu-

tung von Klassenunterschieden hinsichtlich der Inanspruchnahme von Studienkrediten erörtert wird. Obwohl es bei Studierenden, die der Mittelklasse angehören, weniger an finanziellen Mitteln mangelt als bei Working-class-Studierenden, nahmen erstere häufiger Kredite in Anspruch (Hesketh 2010, S. 403).

Working-class-Studierende haben ebenfalls weniger Familienmitglieder, die sie bei komplizierten Aufnahmeverfahren, Studienbeihilfesystemen und Studiengebühren um Rat bitten können (George-Jackson/Jones Gast 2015; Luna De La, Rosa M. 2006; zitiert in Gast 2016). Außerdem berichtet Hesketh (2010) von Schuldgefühlen und Anspanntheit der Studierenden, wenn mit den Eltern finanzielle Angelegenheiten besprochen werden müssen (Hesketh 2010, 404). Wenn finanzielle Unterstützung der Familie vorhanden ist, ist dies oft mit Schuldgefühlen verbunden, weil sie sich als eine finanzielle Belastung für ihre Familien empfinden.

Ergänzend dazu entwickeln Angehörige bestimmter sozialen Klassen Strategien der Adaption, um die Zugangskriterien an Universitäten besser zu erfüllen bzw. sich einen ‚Wettbewerbsvorteil‘ zu schaffen, z. B. durch Vorbereitungskurse für Prüfungen. Buchmann et al. (2010) zeigen, dass Familien mit einer höheren ökonomischen Kapitalausstattung öfter in teurere Methoden der Prüfungsvorbereitung, wie z. B. Privattutor*innen, investieren.

Außerdem pendeln viele Working-class-Studierende von ihrem Herkunftsort an die Universität, um dadurch Wohnkosten zu sparen. Die regionale Nähe und der Kontakt zum Elternhaus werden als wichtige Faktoren beschrieben. Dies ist sowohl auf finanzielle Erwägungen, da das Wohnen bei der Familie preiswerter ist, als auch auf soziale Unsicherheit zurückzuführen (Bargel/Bargel 2010; Dippelhofer-Stiem 2017a, S. 132).

Der finanzielle Druck wurde durch die COVID-19-Pandemie noch verstärkt (Soria et al. 2020). Wichtig ist es an dieser Stelle zu erwähnen, dass nicht nur Working-class-Studierende vermehrt von finanziellen Herausforderungen, begründet durch gestiegene Wohnkosten, höhere Ausgaben für notwendige technologische Mittel und gleichzeitig geringere Einkünfte während der Pandemie, betroffen waren.

Kulturelle Faktoren

Obwohl finanzielle Beschränkungen eine ernstzunehmende Auswirkung auf Working-class-Studierende mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft bezüglich der Teilnahme an der Universität und den Abschluss/Studienerfolg haben, spielen soziale und kulturelle Faktoren ebenfalls eine Rolle (Lynch/O’neill 1994; Pedler et al. 2022; Archer/Hutchings 2000; zitiert in Read et al. 2003, S. 261–262).

Working-class-Studierende genießen oft weniger akademische Vorbereitung (*lower levels of academic preparation*) als Studierende, deren Eltern Akademiker*innen sind (Jackson/Kurlaender 2014; zitiert in Murphy et al. 2020). Dies kann die Beziehung von Working-class-Studierenden und deren Familienmitgliedern belasten, denen es – durch die mangelnde Erfahrung – teilweise schwerfällt, nachzuvollziehen, was diese während des Studiums erleben (Luzeckyj et al. 2019, S. 63; O’Shea 2019b, S. 10).

In soziologischen Studien zu Hochschulen wird häufig die Kapitalausstattung oder der Habitus von Studierenden untersucht. In der Studie von Meuleman et al. (2015) wurde festgestellt, dass viele „nicht-traditionelle Studierende“ weniger kulturelles und

soziales Kapital aufweisen, das im universitären Feld geschätzt wird. Dies kann den Übergang zur Universität erschweren. Sie haben oft das Gefühl, anders, einsam und isoliert zu sein, es stellt sie vor Schwierigkeiten, eigenständig zu lernen (siehe auch Lernhabitus in Kapitel 6.5).

Bei einer US-amerikanischen Langzeitstudie mit über 24.599 Studierenden wurde die kulturelle Kapitalausstattung von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie der Zusammenhang mit deren positiven College-Abschlüssen untersucht. Es stellte sich heraus, dass nicht nur die Familie den Bildungsaufstieg begünstigt, sondern auch dritte Personen, sogenannte *Gatekeeper*. Diese *Gatekeeper* sind häufig Schullehrpersonal oder Professor*innen an Hochschulen, die den Lernenden bei der Navigation durch die jeweilige Bildungsinstitution geholfen haben. Einerseits bestärken *Gatekeeper* die Entscheidung von Lernenden für ein Hochschulstudium und andererseits wirken *Gatekeeper* positiv auf den erfolgreichen Studienabschluss von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern ein. Neben Gatekeepern waren hier ein ausgeprägtes *Familial Capital* und auch das soziale Kapital für den Bildungsaufstieg ausschlaggebend (Dumais/Ward 2010).

Autor*innen wie Lee/Kramer (2013), Nairz-Wirth et al. (2017) und O'Shea (2021) haben erforscht, was passiert, wenn eine Studierendengruppen mit Dispositionen, die im Feld weniger geschätzt sind, in die Universität eintreten. Working-class-Studierende können von den tertiären Institutionen benachteiligt werden, die sie als „anderswertig“, die „Anderen“ oder „kulturelle Außenseiter“ einstufen (Lillis 1997; Tett 2000; zitiert in Read et al. 2003, S. 261–262, Aries/Seider 2005; Granfield 1991). Sie kämpfen mit der Festlegung ihrer sozialen- und Lernidentität (Reay et al. 2010) und können eine Verlagerung oder Veränderung ihres Habitus (*habitus dislocation*) erleben (Baxter/Britton 2001).

Vor allem bei Studierendengruppen mit niedrigem sozioökonomischem Status kann ein hybrider oder *cleft habitus* beobachtet werden (Erklärung siehe Abschnitt in Unterkapitel 4.1.2), wenn diese wieder in Interaktion mit ihren Familien und dem Freundeskreis im Heimatort treten. Lucey et al. (2003, S. 294) untersuchten das Konzept der Hybridität anhand zweier Working-class-Studentinnen, die schon früh ein universitäres Studium anstrebten. Sie schlossen aus ihrer Untersuchung, dass es keine leichten „Hybrids“ gibt. Besonders für Working-class-Studentinnen, die zuvor leistungsstark in der Schule waren, ist die Universität oft eine psychische Herausforderung. Sie betreten nicht nur ein intellektuelles Feld, das traditionell als männlich gesehen wird, sondern sie verlassen auch ihre soziale Klasse. Diese massiven Änderungen erfordern eine innere und äußere Veränderung (Lucey et al. 2003, S. 297). In der Studie von Nairz-Wirth et al. (2017) wurde Studienabbruch mit Bourdieus Habitus-theorie untersucht. Dabei unterschieden sie zwischen dem primären Habitus und zwei sekundäre Habitusformen. Sie argumentierten für plurale, fragmentierte Habitusformen in der modernen Gesellschaft.

Institutionelle Faktoren

Wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben, stoßen Working-class-Studierende auf strukturelle Barrieren wie finanzielle Beschränkungen (financial constraints) (Scott-

Clayton 2018) und kulturelle Unterschiede. In diesem Abschnitt soll auf institutionelle Barrieren genauer eingegangen werden. Der Besuch einer Hochschule ist für Working-class-Studierende mit mehr finanziellen, beruflichen und sozialen Risiken verbunden als für Studierende mit anderer sozialer Klassenherkunft (Archer et al. 2001). Beispielsweise sind Working-class-Studierende aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation mit einem schlechteren allgemeinen Gesundheitszustand konfrontiert, der wiederum deren Teilnahme an tertiärer Ausbildung einschränkt (Soria et al. 2013, S. 218).

Im universitären Kontext berichten Studierende beispielsweise von Problemen, Vortragende zu finden, die Zeit haben, um ihnen weiterzuhelfen oder sich in anwender*innenunfreundlichen administrativen Systemen zurecht zu finden (Leathwood/O’Connell 2003, S. 610). Working-class-Studierende erhalten andere Formen von Unterstützung als Studierende aus der Mittelklasse (Reay 1998; zitiert in Archer/Hutchings 2000, S. 557). Trotz vorherrschender Barrieren an den Hochschulen können Studierende aus der Mittelklasse immerhin auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen, die beispielsweise deren Einteilung der Kurse und Noten kontrollieren, Informationen der Hochschulinstitute online recherchieren, für Vorbereitungskurse oder -bücher zahlen, an Veranstaltungen der Hochschule teilnehmen und bei der Bewerbung helfen. Es wird auch berichtet, dass Eltern Stabstellen an den Hochschulen für ihre Kinder kontaktieren (Calarco 2014; zitiert in Gast 2016).

Außerdem werden Working-class-Studierende und andere Studierendengruppen wie „students of colour“ manchmal für schlecht bezahlte Positionen und zur Tokenisierung (*tokenization*) „under the guise of supporting diversity“ („Deckmantel der Diversitätsförderung“) eingesetzt (Bettencourt 2021, S. 9).

Obwohl Working-class-Studierende die Universität als Instrument anerkennen (z. B. um ein Diplom zu erlangen, das am Arbeitsmarkt Erfolg und sozialen Aufstieg verspricht), kann das Unverständnis über die bestehenden institutionellen Prozesse und Prozedere zu einer Entfremdung (*alienation*) und Abtrennung (*detachment*) führen (Lehmann 2012, S. 530). All dies kann in Studienabbruch münden (Lehmann 2007; Quinn 2004). Jedoch schaffen es viele Working-class-Studierende, sich in das Studienleben zu integrieren und/oder legen akademische Exzellenz an den Tag (Lehmann 2009; Lehmann 2012, S. 530).

3.4.6 Passung und akademische Leistungen

Vor allem in psychologischen Studien wird der Zusammenhang der Konstrukte Zugehörigkeitsgefühl, akademische Leistungen und Durchhaltevermögen (*persistence*) untersucht. Aus der Literatur geht nicht klar hervor, ob das Zugehörigkeitsgefühl und akademische Leistungen korrelieren, aber es könnte eine Variable sein, um die Anpassungsleistung von Studierenden an der Universität und deren akademische Leistung zu erklären. Während Autor*innen wie Gonzalez/Padilla (1997), Lee (2014), Goode-now (1993) und Knekt et al. (2020, S. 1) von einem signifikanten Zusammenhang zwischen *sense of belonging* und akademischer Leistung sprechen, fanden Autoren wie Finn (1993) und Willms (2003) keinen Zusammenhang.

Es ist ebenso unklar, ob die soziale Integration von „nicht-traditionellen Studierenden“ und deren Durchhaltevermögen (*persistence*) zusammenhängen (Ashar/Skenes 1993; Hausmann et al. 2007; Metzner/Bean 1987; Pascarella 1982). Laut neueren Studien wie Morrow/Ackermann (2012) Knekta et al. (2020, S. 1), und Pedler et al. (2022) wird jedoch ein Zusammenhang postuliert. Generell scheinen Studierende, die sich an ihrer Universität zugehörig fühlen, erhöhtes Engagement, Partizipation an Lernaktivitäten und Freude am Studium zu zeigen. Dadurch erzielen sie auch bessere akademische Leistungen (Baumeister/Leary 1995). Dies hat Einfluss auf das Lernen und das studentische Engagement.

Soziologische Studien beforschen den Zusammenhang von Kapitalarten, Passung und Herkunft der Studierenden im Zusammenhang mit akademischen Leistungen. In der Studie von Mishra (2020) wird beschrieben, dass Studierende ihr kulturelles und soziales Kapital anpassen und weiter vermehren müssen, damit der Studienerfolg gesichert ist.

Eine Erkenntnis, die in der Literatur häufig erwähnt wird, ist, dass für Working-class-Studierende die *akademische* Integration einfacher zu vollziehen ist als die *soziale* (Barnett 2014; Hirudayaraj 2011; Tinto 1975). Verschiedene Theoriestränge nehmen darauf Bezug – sei es die Identitätstheorie von Kaufmann oder die Habitusforschung Bourdieus (siehe Theoriekapitel Abschnitt 4.1.2). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Crozier et al. (2008), die in ihrer Studie berichten, dass der akademische Habitus oft gut ausgebildet ist und auch zur Identität beiträgt, aber das soziale Leben eine Herausforderung bleibt. Leathwood/O’Connell (2003, S. 610) fanden beispielsweise heraus, dass Unterschiede zwischen „working-class und middle/upper-class students“ bezüglich der sozialen Integration eklatanter sind als bei der akademischen Integration.

Im Vergleich zu Studierenden mit Akademikereltern berichten Working-class-Studierende häufiger von Verwirrung und Unsicherheit (Reay et al. 2005). In Betties (2003) Werk über mexikanische und *Weiß*e US-amerikanische Working-class-Studierende wird ebenfalls auf ein delikates Abwägen zwischen der Ausschöpfung des (akademischen) Potenzials und der Wahrung eines authentischen Selbst hingewiesen. Trotz der Chancen, die eine tertiäre Ausbildung verspricht, stellt sie dennoch eine Gefahr für die Authentizität und das Selbstbewusstsein/das Selbst dar. Das Gefühl, ein Hochstapler oder eine Hochstaplerin (*imposter*) zu sein, ist häufig vorhanden (Reay et al. 2005, S. 93–94). Eine neuere Studie von Donovan/Erskine-Shaw (2020) bestätigt dies ebenfalls und postuliert, dass der akademische Habitus der Working-class-Studierenden fragil bleibt, obwohl sie sich gut an die Universität anpassen.

In diesem Zusammenhang kann die Veränderung für Studierende im familiären Umfeld schwierig sein, da diese – wie im Fall einer Studie – Bestätigung erwarten, jedoch bei Familienmitgliedern auf stillen Widerstand und Ablehnung stießen (King et al. 2019, S 96). In manchen Fällen lastet ein großer Leistungsdruck auf den Studierenden, da die Familie oft Anteil am Bildungserfolg nimmt und sie diesen Erwartungen gerecht werden wollen (O’Shea et al. 2018, S 1026–1027).

Während Working-class-Studierende ihren Klassenhabitus mit dem sozialen Klassensystem der Hochschulen vereinen müssen (*reconcile*), kann diese Bestrebung zu Anstrengungen und Hürden (*struggle*) führen, die bald nicht mehr zu bewältigen sind

(Leathwood/O'Connell 2003). Auch Lehmann (2007), Aries/Seider (2005) und andere Wissenschaftler*innen berichten von Working-class-Studierenden an Universitäten, die ein Gefühl der Unstetigkeit/Diskontinuität (*sense of discontinuity*) zwischen ihrer sozialen Herkunft und den tertiären Bildungseinrichtungen erleben.

3.4.7 Entfremdung

In der Literatur wird das Nichtvorhandensein von Zugehörigkeitsgefühl als Entfremdung (*sense of alienation*) beschrieben (Li 2013; Ostrove/Long 2007; Ostrove et al. 2011; Strayhorn 2019). In Bezug auf Working-class-Studierende bedeutet dies, dass sich „[der] Anpassungsdruck und der Zwang zur Entfremdung von der sozialen Herkunftsgruppe“ in höheren Bildungsinstitutionen verstärken (Haeblerlin/Niklaus 1978, S. 167; Schmitt 2010).

Bereits genannte Faktoren wie Pendeln und/oder Arbeitsverpflichtungen schmälern die Möglichkeiten für Working-class-Studierende, sich Studierendengruppen oder Veranstaltungen am Universitätscampus anzuschließen und Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen (Murphy et al. 2020). Dadurch kann das Gefühl der Entfremdung entstehen und diese Schwierigkeiten können auch zu geringeren akademischen Leistungen führen (Walton/Cohen 2007); sie stehen weiters im Zusammenhang mit potenziellem Studienabbruch (Berger 1997). Strayhorn (2019) zitiert die Studie von Jacoby/Garland (2004), in welcher Studierende beschreiben, dass Studieren ohne Zugehörigkeitsgefühl sich anfühle wie „stopping by the mall“ (im Einkaufszentrum vorbeizuschauen) (Jacoby/Garland 2004, S. 65). Daher sind Working-class-Studierende, die kein Zugehörigkeitsgefühl zur Universität haben, eher von Studienabbruch gefährdet (Soria et al. 2013).

Andere Forscher*innen betonen die unterschiedliche Intensität dieser sozialen Distanzierungs- und Entfremdungsprozesse auch im Hinblick auf Studierende mit Migrationshintergrund (Leenen et al. 1990; Tepecik 2011). Frauen dürften ebenfalls stärker betroffen sein, so berichten Studien wie Tokarczyk/Fay (1993, S. 3) von „working-class women in academia“, die sich entfremdet fühlen. Neuere Studien berichten etwa von Frauen in MINT-Studiengängen, die im Durchschnitt mit geringerer Wahrscheinlichkeit als ihre männlich gelesenen Kollegen einen Abschluss erreichen werden (Astorne-Figari/Speer 2019). Als einen der Gründe dafür nennen Höhne/Zander (2019, S. 1100), dass Studentinnen eine stärkere Unsicherheit bezüglich ihrer Zugehörigkeit zum Studienfach erleben als Studenten.

Weiters kann die Veränderung von Werten und Überzeugungen dazu führen, dass Studierende sich von ihren Familien distanzieren. Durch die Entwicklung einer neuen akademischen Identität sowie neuer Denkweisen verschieben sich die Prioritäten und stimmen nicht mehr mit jenen von Familienangehörigen überein, wodurch eine Entfremdung von der Familie möglich erscheint (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37).

3.5 Zwischenresümee und Forschungslücken

Die Literaturanalyse hatte zum Ziel, die bisherige Forschung zum Themenkomplex Zugehörigkeitsgefühl/sense of belonging, Working-class-Studierenden und Rolle der Institutionen reflexiv aufzubereiten und einen tieferen Einblick in die Entwicklung eines universitären Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden zu geben. Wie bereits angesprochen, erleben die Themenbereiche Zugehörigkeit(-sgefühl) und soziale Herkunft neues wissenschaftliches Interesse und werden auch in Zukunft relevant sein, was anhand der gesellschaftlichen Auswirkungen der COVID-Pandemie aufgezeigt werden konnte.

Der Stand der Forschung knüpft an internationale Studien zu Working-class-Studierenden und deren Erfahrungen im Hochschulbereich an. Einigkeit herrscht darüber, dass das Zugehörigkeitsgefühl weiter erforscht werden sollte, dies für Working-class-Studierende schwieriger aufzubauen ist und nach wie vor eine individuelle und gesellschaftliche Herausforderung (auch für die Forschung) darstellt. Unbestritten ist ferner, dass das Zugehörigkeitsgefühl eine wichtige Komponente für Faktoren wie akademische Leistungen und Studienerfolg darstellt.

Zwei Forschungs-Communities stechen bei der Literaturrecherche immer wieder hervor. Einerseits gibt es im Vereinigten Königreich eine bildungssoziologische Forschungsgemeinschaft, die Hochschulforschung mit der Theorie Bourdieus verbindet. Andererseits herrscht in den USA ein anderes Forschungsparadigma vor: Viele US-amerikanische Studien beforschen das Zugehörigkeitsgefühl aus psychologischer Perspektive und basierend auf quantitativen *Methoden* und *Daten*. *Theoretisch* sind viele Studien an Tintos Theorien orientiert. Nach Yao (2015) betont die auf Tinto (1993) ausgerichtete Forschung, dass die Last der Zugehörigkeit und Passung den Studierenden individuell aufgebürdet werde, anstatt diese Verantwortung mit anderen Mitgliedern der Universität zu teilen.

US-amerikanische Studien wie Soria et al. (2013) und Kember et al. (2001) haben die Treiber und Auswirkungen des Zugehörigkeitsgefühls in den Mittelpunkt gestellt und dieses an einem bestimmten Zeitpunkt gemessen. Folgende Treiber für Zugehörigkeitsgefühl wurden in US-amerikanischen Studien identifiziert: O’Keeffe (2013) postuliert beispielsweise, dass die Schaffung eines fürsorglichen, unterstützenden und einladenden Umfelds innerhalb der Universität entscheidend für die Schaffung eines Zugehörigkeitsgefühls bei Studierenden ist. Laut Yao (2015, S. 8–9) sind die sozialen Interaktionen und die Akzeptanz durch Peers von entscheidender Bedeutung. Dies sind wiederum Faktoren für den Studienverbleib (O’Keeffe 2013), akademischen Erfolg und Motivation (Freeman et al. 2007; Yao 2015).

Britische bildungssoziologische Studien wie Reay (2018) und Reay et al. (2001) erwähnen die Konzepte Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) und Passung (*fitting in*), jedoch bleibt das Zugehörigkeitsgefühl in ihrer Forschung sekundär und wird nicht ausreichend definiert und erklärt.

Somit können abschließend einige zentrale Forschungslücken können identifiziert werden: Beide Forschungs-Communities verbinden die Konzepte ‚Rolle der Institutionen‘ und ‚Zugehörigkeitsgefühl‘ nicht oder nicht ausreichend miteinander. Daher

wird die Lücke in diesem Buch aufgegriffen und der Einfluss der Institutionen auf die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls herausgearbeitet.

In dieser Dissertation wird auch auf die angesprochene Forschungslücke der Zwischenevaluierung der Sozialen Dimension für Österreich im Jahr 2022 eingegangen, die zu dem Schluss kommt, dass es selten und unzureichende Strategien für die Schaffung von Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden an österreichischen Hochschulen gibt bzw. diese auszubauen wären und dass hierfür neue zukunftsweisende Ansätze erforderlich wären.

Aus staatlicher und gesellschaftlicher Sicht ist es relevant, dass und wie Working-class-Studierende ein Gefühl der Zugehörigkeit gegenüber der Campus-Gemeinschaft entwickeln (können), da dies ein zentraler Faktor für den (aktiven) Verbleib im Studium – und damit eines erfolgreichen Abschlusses – ist. Für Universitäten wird es relevant sein zu lernen, wie sie das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden fördern können und welche Maßnahmen sich hierfür aus der wissenschaftlichen Forschung ergeben. Dies sollte auch in Hinblick auf Alumni(-Netzwerke) erwähnt werden, die beispielsweise im US-amerikanischen Raum eine große Rolle für die Finanzierung spielen, was in Europa ebenfalls im Aufbau begriffen ist.

Im Ergebniskapitel 6 werden die Erkenntnisse aus der Literatur mit den eigenen Forschungsergebnissen verbunden und dargestellt.

4. Theoretische Konzepte der Studie

Der theoretische Teil dieser Studie widmet sich ausgewählten Konzepten der Bourdieuschen Theorie sowie dem Phänomen des Zugehörigkeitsgefühls. Um die Mechanismen und Strukturen zu untersuchen, die zur Exklusion/Inklusion bestimmter sozialer Gruppen führen, orientiert sich die Analyse an der Theorie Pierre Bourdieus. Diese kann mit einem Modell zu Zugehörigkeitsgefühl an Hochschulen kombiniert werden um neue Erkenntnisse zum Übergang und zum Aufbau von Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden an Universitäten zu erlangen.

Die Perspektiven des Soziologen Bourdieu haben die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit im Bildungswesen maßgeblich vorangetrieben und nachhaltig beeinflusst (Bourdieu 1992c; Bourdieu/Passeron 1971).

Bourdies Ansatz wird neben der Bezeichnung als soziokulturelle Perspektive (Hillmert 2005) oder Perspektive des kulturellen Kapitals (Saraceni/Müller 2011) auch als reproduktionstheoretische Perspektive bezeichnet (Melguizo 2011; Petzold-Rudolph 2018), um den Transfer schichtspezifischer Vor- und Nachteile von einer Generation zur nächsten zu betonen. Die Reproduktionstheorien entstammen der Soziologie und beschäftigen sich mit Klassenzugehörigkeit, Kapitalausstattungen von Familien und Bildungserfolg (Steiner 2005).

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die zentralen Konzepte der Relationalen Theorie Bourdieus erläutert und jeweils anhand von Beispielen von Working-class-Studierenden an der Universität veranschaulicht. Im zweiten Teil wird das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls erklärt und vertieft, wobei insbesondere auf das Modell des Zugehörigkeitsgefühls an Hochschulen eingegangen wird, das durch die Integration von Bourdieus Theorie an Komplexität gewinnt. Abschließend werden in diesem Kapitel die Gemeinsamkeiten, Verbindungsmöglichkeiten und Alleinstellungsmerkmale der verschiedenen Theorien und Modelle erörtert, wobei der Ausgangspunkt für die Erweiterung durch die Ergebnisse der Constructivist-Grounded-Theory-Methodologie erläutert wird.

4.1 Bourdieus Relationale Theorie

In diesem Buch wird auf die relationale Theorie und reproduktionstheoretische Perspektive Bourdieus Bezug genommen. Insbesondere in der Soziologie wird Bourdieu rezipiert, wo er laut Gebesmair (2001) zu einem der vorherrschenden Paradigmen in der gegenwärtigen Ungleichheitsforschung geworden ist. Ein zentraler Bestandteil von Bourdieus Theorie sind die unterschiedlichen Kapitalarten. Ein Vorteil bei der Anwendung besteht darin, dass Bourdieu die Kapitalarten nicht immer exakt zugeordnet und im Rahmen der Felddefinition auch andere Kapitalarten ergänzt hat (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 128–129). Auf die Kapitalarten wird im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen.

4.1.1 Kapitalarten

Grundsätzlich kann Kapital einerseits als Kraft verstanden werden, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt (*vis insita*), und andererseits als ein grundlegendes Prinzip, das die inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt bestimmt (*lex insita*) (Bourdieu 2012). Nach Bourdieu (1992b) entsteht Kapital durch „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu 1992b, S. 49).

Bourdieu unterscheidet drei zentrale Kapitalarten (Bourdieu 1992b, S. 52):

- a) ökonomisches Kapital,
- b) kulturelles Kapital und
- c) soziales Kapital.

Das ökonomische Kapital nach Bourdieu hat seine Ursprünge in der Wirtschaftstheorie von Marx (Fröhlich/Rehbein 2009b). Marx definiert den (ökonomischen) Kapitalbegriff jedoch enger und versteht darunter das Eigentum an Produktionsmitteln. Bourdieu hingegen definiert das ökonomische Kapital als materiellen Besitz (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 129). Das ökonomische Kapital kann nach Bourdieu unmittelbar und direkt in Geld umgewandelt werden (van Essen 2013, S. 19). Es entsteht durch die Akkumulation von Arbeit, d.h. durch das Ansparen von Erträgen aus geleisteter Arbeit. In Bezug auf seine Verwendung manifestiert sich ökonomisches Kapital in materiellen Werten, wobei das Eigentum rechtlich institutionalisiert ist (Bourdieu 1992b, S. 52).

Das kulturelle Kapital setzt sich einerseits aus der Investition von finanziellen Mitteln und andererseits aus der Bereitstellung von Zeit zusammen. Diese beiden Faktoren spielen eine entscheidende Rolle beim Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die für die Zukunft relevant erscheinen. Das kulturelle Kapital wird von Bourdieu als eine Quelle verwendet, um beispielsweise in ökonomisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt zurückgewandelt zu werden (Koller, Hans-Christoph 2009, S. 141). Höheres ökonomisches Kapital verstärkt diesen Effekt, da dadurch mehr Zeitressourcen in die Weitergabe des kulturellen Kapitals investiert werden können.

Aus diesem Grund ist das kulturelle Kapital von besonderer Bedeutung für die Betrachtung der sozialen Reproduktion. Es existiert in verschiedenen Ausprägungen: Bourdieu (1992b) unterteilt das kulturelle Kapital in drei Unterkategorien:

- 1) das objektivierte kulturelle Kapital,
- 2) das inkorporierte kulturelle Kapital, das auch als Habitus klassifiziert wird (Symeou, 2007; Bourdieu, ([1986] 2011), und
- 3) das institutionalisierte kulturelle Kapital (Bourdieu 1992b, S. 52).

Das objektivierte kulturelle Kapital umfasst Kulturgüter wie Gemälde, Schriften und Instrumente, die zwar materiell übertragbar sind, deren Eigenschaften aber nur in Bezug auf das inkorporierte kulturelle Kapital der Besitzerin oder des Besitzers bestimmt werden können (Bourdieu 1992b, S. 59–60). Es handelt sich um materiellen

Besitz, der beispielsweise durch den Verkauf eines wertvollen Gemäldes schnell in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann (ebd.).

Um das objektivierte kulturelle Kapital verwenden zu können, sind bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich. Fachliteratur kann beispielsweise als Buch mittels ökonomischen Kapitals leicht erworben und in ein Regal gestellt werden, jedoch erfordert das Verständnis von Fachliteratur Lese- und Verständniskompetenzen (Koller, Hans-Christoph 2009, S. 145).

Solche persönlichen und physischen Kompetenzen aber auch spezifische Verhaltensweisen und Eigenschaften werden als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnet. Das inkorporierte kulturelle Kapital wird nicht (direkt) käuflich erworben, sondern im Rahmen individueller Sozialisations- und Verinnerlichungsprozesse angeeignet (Bourdieu 1983). Der Erwerb von Bildung erfordert Zeit und kann Verzicht auf eine anderweitige Verwendung der verfügbaren Zeit bedeuten.

Das inkorporierte kulturelle Kapital wird durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Familie erworben und oft unbewusst vererbt (Bourdieu 2001). Es umfasst Fähigkeiten, Kompetenzen, Verhaltensweisen und Eigenschaften, die im individuellen Habitus verankert sind. Die Zeit, die von der Familie für die Entwicklung dieses inkorporierten kulturellen Kapitals aufgebracht werden kann, spielt eine wichtige Rolle und hängt vom ökonomischen Kapital der Familie ab (Bourdieu 1992b, S. 55–56). Neben der Familie spielt auch die Schulbildung beim Erwerb von inkorporiertem kulturellem Kapital eine Rolle.

Allerdings variiert die Bedeutung der Bildung in Familien aufgrund der Kapitalausstattung der Eltern, ihres eigenen Bildungserwerbs und ihres Habitus (Müller 2014). Laut Symeou (2007, S. 475) werden nicht alle Habitusformen in der Schule gleichermaßen anerkannt und geschätzt, so dass nicht alle Eltern in der Lage sind, ihr inkorporiertes kulturelles Kapital erfolgreich in das Bildungsfeld einzubringen. Der Vorteil einiger Individuen oder Gruppen, die sich kulturelles Kapital während der Habitusentwicklung in den Familien aneignen konnten, machen sie zu erfolgreicherer Spieler*innen im Bildungsfeld (Lee/Bowen 2006, S. 197; Okeke 2014, S. 3–4). Dies führt zu ungleichen gesellschaftlichen Verhältnissen.

Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, kulturelle Errungenschaften durch die Wissensvermittlung (Qualifikationsfunktion) und soziale Reproduktion (Erziehungsfunktion) zu objektivieren und losgelöst von den individuellen Träger:innen des inkorporierten kulturellen Kapitals zu vermitteln (Bourdieu 1983). Dies geschieht durch die Vergabe von Bildungstiteln, die Kompetenzen garantieren und einen dauerhaften Wert haben, unabhängig von der Kapitalausstattung der Absolvent*innen (ebd.).

Dies führt zur dritten Unterkategorie, dem institutionalisierten kulturellen Kapital. Dieses wird durch Bildungstitel wie Schul- oder Universitätsabschlüsse sichtbar gemacht und legitimiert langfristig die kulturelle Kompetenz einer Person (van Essen 2013). Dabei ist das ökonomische Kapital eine Voraussetzung für den Erwerb von inkorporiertem kulturellem Kapital, wobei über das institutionalisierte kulturelle Kapital wiederum ökonomisches Kapital gewonnen werden kann. Die Seltenheit oder Hierarchie eines Bildungstitels spielen dabei eine entscheidende Rolle, da sie die Chancen auf Akkumulation von ökonomischem Kapital, beispielsweise in Form von höherem

Einkommen, beeinflusst (Bourdieu 1992b, S. 61–62; van Essen 2013, S. 19). Zudem ist das institutionalisierte kulturelle Kapital mit einem Netzwerk von institutionalisierten Beziehungen verbunden, das häufig akademische Anforderungen und soziale Verbindungen umfasst (Eyal 2008, Georgiou 1999; zitiert in Okeke 2014, S. 3).

Insgesamt verdeutlichen diese Konzepte die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die soziale Reproduktion und die Entstehung von ungleichen gesellschaftlichen Verhältnissen. Das kulturelle Kapital wird durch Erziehung, Bildung und die Verleihung von Titeln institutionalisiert und kann sowohl individuelle Ressourcen als auch Zugang zu ökonomischem Kapital bieten.

Die dritte Kapitalart nach Bourdieu ist das soziale Kapital, welches das Beziehungsnetzwerk einer Person und sämtliche vorhandenen und potenziellen Ressourcen, die auf dem Besitz eines mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungsnetzwerks basieren, welches durch gegenseitige Anerkennung geprägt ist, umfasst (Bourdieu 1983). Diese Ressourcen können von Akteurinnen und Akteuren genutzt werden, um soziale Mobilität und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Sie werden in der Regel als nutzenstiftende Beziehungen beschrieben, die dem Individuum, der Gesellschaft oder auch einer Organisation dienen können (Haug 2007, S. 85).

Beziehungen können einerseits institutionalisiert entstehen, indem sie beispielsweise durch die Mitgliedschaft in einer Gruppe wie Familie, Schule oder politischer Partei verankert werden. Andererseits können Beziehungen auch zufällig entstehen, etwa durch berufliche Tätigkeiten oder Nachbarschaftsverhältnisse. Die Investition von Zeit und Geld erfolgt in jene Beziehungen, die vielversprechende Zukunftsaussichten bieten (Bourdieu 1992b, S. 63–64).

Das Ausmaß des sozialen Kapitals hängt einerseits von der Ausdehnung des Netzwerks (quantitativer Aspekt) und andererseits von der Kapitalausstattung der beteiligten Akteurinnen und Akteure (qualitativer Aspekt) ab. Im Gegensatz zum kulturellen Kapital erfordert die Aufrechterhaltung des sozialen Kapitals eine kontinuierliche Beziehungsarbeit in Form von materiellen und immateriellen Austauschakten, welche die Grundlage für Solidarität innerhalb der Gruppe darstellen (Raiser 2007).

Obwohl Bourdieu (1983, S. 190f) in seinen Ausführungen vor allem das kulturelle Kapital als maßgeblich für den individuellen Leistungserfolg in Bildungsinstitutionen betrachtet, lässt sich dennoch ein Zusammenhang mit dem sozialen Kapital herstellen: indem beispielsweise die Solidarität innerhalb einer Gruppe als Ausdruck des sozialen Kapitals eine unterstützende Wirkung auf den Erwerb von kulturellem Kapital entfaltet. Am Ende des Kapitels wird auch die Bedeutung des sozialen Kapitals für das Gefühl der Zugehörigkeit thematisiert (siehe Kapitel 4.3.3).

Organisationen besitzen ebenfalls verschiedene Formen des Kapitals. Ein Beispiel dafür ist das von Berger (2000) untersuchte kulturelle Kapital von Organisationen: „organizational cultural capital“ (Berger 2000). Aus der Perspektive Bourdieus dienen Institutionen und Organisationen dazu, die gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten, indem sie insbesondere Personen mit angemessener Kapitalausstattung bevorzugen oder ihnen Zugang gewähren (Bourdieu/Passeron 1977, S. 16).

Individuen prägen die Organisationen durch ihre Kapitalausstattung. Ein Beispiel dafür sind Universitäten, bei denen ein hohes Maß an kulturellem Kapital vorhanden

ist, da die Individuen einen längeren Bildungsweg durchlaufen haben (im Vergleich beispielsweise zu einem Handwerksbetrieb, der weniger kulturelles Kapital besitzt). Eine Analyse von Organisationen und Institutionen ist sinnvoll, um das Handlungsspektrum von Individuen zu verstehen. Aus diesem Grund wird in Kapitel 4.1.3 die Rolle von Institutionen genauer untersucht.

Zu den bereits beschriebenen drei Kapitalarten hat Bourdieu eine weitere Kapitalart hinzugefügt, nämlich das symbolische Kapital. Dieses Kapital spielt eine entscheidende Rolle, da es als Ausdruck von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital betrachtet wird. Symbolisches Kapital dient als Ressource für den Erwerb von sozialer Anerkennung und sozialem Prestige (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 135). Ein Bildungstitel, der durch das institutionalisierte kulturelle Kapital legitimiert wird, kann beispielsweise die Anerkennung und das Prestige in der Gemeinschaft erhöhen (Jurt 2012).

Die Beschreibung der verschiedenen Kapitalarten im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten verdeutlicht die Notwendigkeit, Universitäten und Studierende hinsichtlich ihrer Herkunft und Kapitalausstattung zu beforschen. Im Hochschulbereich bringen alle Studierenden zu Beginn ihres Studiums ein gewisses Maß an Kapital mit, wobei diese Ausstattung ungleich zwischen den gesellschaftlichen Klassen verteilt ist (Toutkoushian et al 2021, S. 488–489). Insbesondere das kulturelle Kapital spielt im Bildungsbereich eine entscheidende Rolle, da die intergenerationale Reproduktion im Vergleich zur Weitergabe ökonomischen Kapitals eher auf verborgene und unterbewusste Weise stattfindet (Bathmaker et al. 2016, S. 29). Einerseits ist die Weitergabe mit größerem Risiko behaftet, andererseits entfaltet sich dadurch seine Wirksamkeit, weswegen von „verborgenen Mechanismen der Macht“ gesprochen wird (Bathmaker et al. 2016, S. 29; Bourdieu 1992c).

Zusätzlich ist es hilfreich, das Bildungssystem und seine Organisationen zu analysieren, um Einblicke in die Gesellschaft und die zugrunde liegenden Mechanismen zu erhalten. Da Bildungseinrichtungen einen großen Einfluss auf die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und individuelle Erfahrungen haben, wird sich das Kapitel 4.1.3 diesen Themen widmen.

4.1.2 Habitus

Der Habitus wird grundlegend als „eine Seinsweise, ein habitueler Zustand des Körpers, eine Tendenz, ein Hang oder eine Neigung, sich auf spezifische Art und Weise zu präsentieren und zu handeln“ definiert (Liebsch 2008, S. 76). Er wird auch als „einverleibte[s] Orientierungswissen“ beschrieben (Meuser 2013). Bourdieu (1998, S. 81) hat den Habitus-Begriff maßgeblich geprägt, den er folgendermaßen beschreibt: „habitus is a socialized/structured body which has incorporated the structure of a world,“ und „ways of standing, speaking, walking, and thereby of feeling and thinking“ (Bourdieu 1990, S. 70).

Der Habitus spielt eine zentrale Rolle in Bourdieus Theorie und fungiert als Bindeglied zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen. Er stellt eine

sozialisierte und inkorporierte Dispositionsstruktur dar, die das Verhalten und Erleben von Individuen prägt. Der Habitus besteht aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und ermöglicht ein praktisches Verstehen sowie die Bewältigung von Situationen und Problemen. Er ist sowohl individuell als auch kollektiv und wird durch historische und soziale Bedingungen geprägt.

Vereinfacht gesagt: Der Habitus einer Person umfasst erlernte Gewohnheiten, die zu bestimmten Handlungen in verschiedenen Kontexten führen. Er bezeichnet die allgemeine Grundhaltung einer Person, sowohl reflektiv als auch präreflektiv (van Essen 2013). Bourdieu betrachtet den Habitus als eine Vielzahl von Dispositionen, die dem Individuum sowohl bewusst als auch unbewusst sind.

Der Habitus einer sozialen Akteurin oder eines sozialen Akteurs ist eine gesellschaftlich bedingte Dispositionsstruktur, die wiederum die Generierung und Strukturierung gesellschaftlicher Praktiken beeinflusst. Er setzt sich aus drei verschiedenen Schemata zusammen: 1) Wahrnehmungsschemata, die die Wahrnehmung der Umwelt durch die Akteurinnen und Akteure lenken, 2) Denkschemata, die die kognitive Klassifizierung und Bewertung von Umweltzuständen leiten, und 3) Handlungsschemata, die die jeweiligen Praktiken der Akteurinnen und Akteure generieren (Schützeichel 2015, S. 204–205). Der Habitus ist sowohl mental als auch körperlich in der Akteurin oder im Akteur verankert und stellt zugleich ein kollektives, soziales und präexistentes dispositionelles Schema für das Handeln und Erleben der Akteurin oder des Akteurs dar. Er ermöglicht ein praktisches Verstehen und verleiht der Akteurin oder dem Akteur einen praktischen Sinn (*sens pratique*) zur Bewältigung von Situationen und Problemen. Der Habitus sollte nicht als explizites Regelsystem betrachtet werden, sondern als implizites und inkorporiertes Wissensschema (ebd., S. 206). Laut Bourdieu existiert die soziale Realität zweimal, nämlich „in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu/Wacquant [1996] 2017, S. 161; zitiert in Schützeichel 2015, S. 206).

Der Habitus unterliegt einem dynamischen Veränderungsprozess und entwickelt sich fortlaufend, obwohl seine Formbarkeit begrenzt ist. Wesentlich für diese Veränderungen und Ausprägungen sind historische und soziale Bedingungen. Bourdieu betrachtet Menschen und deren Handlungen nicht als „frei“ im Sinne eines „transzendentalen Subjekts“ (Bourdieu 2004, S. 175), sondern als „historisch geprägte Lebewesen“ (Wacquant 2009, S. 6), die von gesellschaftlichen Prädeterminationen beeinflusst werden.

Folglich wird der Habitus nicht angeboren, sondern im Rahmen von Lern- und Sozialisationsprozessen erworben (Jurt 2010; Liebau 2006, S. 363; van Essen 2013). Die erste Phase der Sozialisation findet in der Familie statt, weshalb auch von einem Primär- oder *Familial* Habitus gesprochen wird (Symeou 2007). Zusätzlich wird zwischen Primär- und Sekundärhabitus unterschieden, wobei der Sekundärhabitus in der Regel in der Schule (ab der Sekundarstufe II) geformt wird (Akkaya 2021).

In der Soziologie wird nicht nur der Habitus einer Einzelperson oder Persönlichkeit (vorwiegend in der Disziplin Psychologie) betrachtet, sondern auch der klassenspezifische Habitus, der sich historisch aus früheren Erfahrungen und sozialen Bedingungen

speist. Dies impliziert eine Sammlung kollektiver Wahrnehmungen, die individuelles Verhalten, Erwartungen und Wünsche beeinflussen (Bourdieu 1986, 250).

Menschen sind von Geburt an in spezifische soziale Zusammenhänge eingebunden (van Essen 2013). Sie übernehmen die impliziten geschmacklichen, moralischen und ästhetischen „Gesetze“, die den Alltag ihres Milieus strukturieren. In diesem Sinne tragen die Individuen eine Art „inneren Bauplan“ ihres Milieus in sich“ (Bremer 2007, S. 129; zitiert in van Essen 2013). Externe gesellschaftliche und milieuhabhängige (kulturelle und materielle) Bedingungen werden internalisiert und generieren den Habitus, sodass „alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervor gebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen. Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind“ (Bourdieu [1972] 1993, S. 102–103; van Essen 2013, S. 34).

Zusätzlich existiert ein institutioneller Habitus, der gemeinsame Werte und Normen einer Institution umfasst (Reay et al. 2001). Ein spezifischer institutioneller Habitus besitzt ebenso wie der individuelle Habitus eine Geschichte und kann sich verändern, jedoch ist ersterer weniger flexibel als ein individueller Habitus. Der institutionelle Habitus legt fest, welche Werte, Sprache und welches Wissen innerhalb der Institution als legitim angesehen werden (Saracetti/Müller 2011, S. 237). Die Vertrautheit mit diesen kulturellen Codes fördert den Bildungserfolg. Gleichzeitig erhöht die mangelnde Übereinstimmung zwischen erlernten und innerhalb der Hochschule vorherrschenden kulturellen und sozialen Praktiken das Abbruchrisiko, da Grundannahmen ständig in Frage gestellt und angepasst werden müssen (Thomas 2002, S. 431). Durch die Verbindung des Konzepts des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus (Longden 2004; Reay et al. 2001; Thomas 2002) wird deutlich, dass Working-class-Studierende aufgrund ihrer Sozialisation im Herkunftsnetzwerk größere Anpassungsleistungen erbringen müssen, da sich ihr Klassenhabitus zunächst vom institutionellen Habitus unterscheidet.

Bei der Betrachtung des Habitus von Studierenden an Hochschulen ist zu beachten, dass das akademische Verhalten sowohl vom individuellen als auch vom organisatorischen bzw. institutionellen Habitus beeinflusst wird. Dieser manifestiert sich in akademischen Curricula und den Interaktionen zwischen Fakultäten und Studierenden (Berger 2000, S. 109).

Beim Aufbau von sozialem Kapital an Hochschulinstitutionen spielt der Habitus neben der Hochschulinstitution, dem Studiengang und der Rekrutierung ebenfalls eine bedeutende Rolle. Wenn der Primärhabitus bereits über ausreichend soziales Kapital verfügt und beispielsweise der Sekundärhabitus, der in der Schule erworben wurde, eine solide Grundlage darstellt, kann dies eine gute Basis für ein Studium sein (Reuter et al. 2020, S. 22–23).

Ähnlich beschreiben Berger (2000) und Green (2003), dass Working-class-Studierende häufig den dominanten kulturellen Habitus der Hochschule reproduzieren. Oft lassen sie dabei den „working-class habitus“ hinter sich und assimilieren sich, um sich einen neuen, elitäreren Habitus der „middle-class university environment“ anzueig-

nen (Berger/Luckmann 2003 [1966]; Green 2003; Jaksztat/Lörz 2018; Soria et al. 2013). Dennoch brechen Angehörige dieser sozialen Gruppe häufiger ihr Studium ab als Studierende mit anderer Klassenherkunft (Heublein et al. 2017).

Bourdieu's Habituskonzept spielt eine wesentliche Rolle bei der Analyse sozialer Reproduktion. Der Habitus fungiert als Vermittler zwischen der Praxis, die mit dem sozialen Feld und dem Kapital verbunden ist (Struktur). Durch den Habitus erhält die soziale Ordnung einen beträchtlichen Teil ihrer Stabilität (Bourdieu 1998, S. 81; Bourdieu/Passeron 1977, S. 161). In diesem Buch ist die Kritik am Habituskonzept von Bedeutung. Der Habitus kann als Ergebnis der sozialen Struktur betrachtet werden, was bedeutet, dass er keine autonome Dynamik aufweist – der Habitus verändert sich lediglich als Resultat sich wandelnder Strukturen (Certeau 1984, S. 57–58). Kritiker*innen argumentieren, dass soziale Strukturen zwar dazu beitragen, unsere Identität zu formen, unsere Handlungen jedoch nicht vollständig von ihnen bestimmt sind. Es besteht Spielraum für mikroresistente Taktiken, die zum soziostrukturellen Wandel beitragen (Certeau 1984, S. 40; Felski 2002, S. 612; May 2011, S. 370).

Gespaltener Habitus und hybrider Habitus von Working-class-Studierenden

Wie aus der Literatur hervorgeht (siehe Stand der Forschung), werden „nicht-traditionelle Studierende“ an tertiären Bildungseinrichtungen benachteiligt und als „andersonwertig“ oder die „Anderen“ eingestuft (Lillis 1997; Tett 2000; zitiert in Read et al. 2003, S. 261–262, Aries/Seider 2005; Granfield 1991). Sie kämpfen mit der Festlegung ihrer sozialen- und Lernidentität (Reay et al. 2010) und können eine schmerzhaft Verschiebung zwischen einem alten und neu entstehenden Habitus (*dislocation between an old and newly developing habitus*) erleben (Baxter/Britton 2001, S. 99), was auch als „cleft habitus“ oder gespaltener Habitus bezeichnet wird (Lee/Kramer 2013). Bourdieu (1999, S. 511) beschreibt in seinem Werk *The Weight of the World* dazu die Situation eines Sohnes, der sich mit dem Vater (Bildungsaufsteiger) versöhnen möchte:

Such experiences tend to produce a habitus divided against itself, in constant negotiation with itself and with its ambivalence, and therefore doomed to a kind of duplication, to a double perception of self, to successive allegiances and multiple identities.

Oft entsteht der gespaltene Habitus (*cleft habitus*) durch sogenannte „Habitus-Feld-Spannungen“ (*habitus-field tensions*). Dies geschieht, wenn der Habitus aus einem Feld stammt, das mit dem dominanten Feld inkompatibel ist oder wenn das Feld einer Krise ausgesetzt ist (Bourdieu 2000, S. 159–160).

Der gespaltene Habitus kann durch „Ersterfahrungen“ des Habitus, die Mitglieder einer sozialen Klasse gemeinsam haben und denen ein „besondere[s] Gewicht“ zukommt, beschrieben werden (Bourdieu 1993, S. 113). Der (Primär-) Habitus versucht, „seine eigene Konstanz“ zu erhalten und Veränderungen, wenn er auf neue Informationen trifft, abzuwehren (ebd.). Dies deutet laut Dipplhofer-Stiem (2017a, S. 132) auf eine sogenannte „zweifache Sozialisation“ hin, die die Entwicklung eines *cleft habitus* (Lee/Kramer 2013; zitiert in Dipplhofer-Stiem 2017a, S. 132) beeinflussen kann. Eine Kompetenz dieser Habitusform ist es, das angemessene Handeln in verschiedenen sozialen Schichten zu ermöglichen (ebd.).

Zusätzlich zum gespaltenen Habitus wird in der Literatur auch von Reflexivität und einem hybriden Habitus (engl. *habitus hybrid*) gesprochen (Adams 2006). Der Habitus, der eng mit dem Feld verbunden ist, kann durch den Übergang in ein neues Feld beeinflusst werden. Unter Hybridität versteht man die Entstehung von Identität durch Prozesse der Veränderung, Entwicklung und Erneuerung. Dies kann eine kreative Erfahrung sein, ist aber oft mit Anstrengungen verbunden (Crozier et al. 2019). Es gibt keine leichten „Hybrids“, da Identitätsveränderungen und die Angst vor Identitätsverlust oft schmerzhaft sind. Durch hybride Prozesse entstehen mehrdeutige Räume, die es ermöglichen, an der eigenen Herkunft festzuhalten und gleichzeitig neues Wissen und Erfahrungen zu suchen (ebd., S. 924–925).

Die Verbindung zwischen *cleft* und *hybridem* Habitus und sozialer Mobilität wird häufig in der Literatur diskutiert (beispielsweise Reay et al. 2005). Insbesondere bei „nicht-traditionellen Studierenden“ wurde das Vorhandensein eines gespaltenen Habitus und die Erfahrung von hybridem Habitus beobachtet (Abrahams/Ingram 2013; Nairz-Wirth et al. 2017; Reay 2017).

We glimpse shadows, hear whispers of what Bourdieu refers to as the most unexpected of all the dramas and conflicts that emanate from upward mobility “the feelings of being torn that come from experiencing success as failure, or better still, as transgression” (Bourdieu 1999, S. 510; zitiert in Reay/David/Ball 2005)

Wie im Zitat ersichtlich, berichten diese von einem Gefühl von „Zerrissenheit“ und „Grenzüberschreitung“ (Crozier et al. 2019). Im Falle von Working-class-Studierenden, die eine Hochschulausbildung absolvieren und sich Organisationen anschließen, deren Mitglieder größtenteils aus der Mittelklasse oder anderen Klassen stammen, kann ein gespaltenen Habitus entstehen. Diese Erfahrung kann zu Spannungen und Widersprüchen führen, da sich eine Diskrepanz zwischen dem akademischen Erfolg und der sozialen Herkunft auftut. Es entsteht ein *cleft habitus* (Bourdieu 2007, S. 100).

Auch hinsichtlich des Übergangs zu HE-Institutionen betont Bourdieu (2005, S. 47) die Fähigkeit des Habitus, sich „selektiv wahrzunehmen“ und zu transformieren, wenn er mit einem neuen Feld konfrontiert wird. Eine Studie von Friedman (2016) beschreibt den Fall von Ray, der dieses Gefühl der Veränderung und dennoch die Wahrung seines primären Habitus, also des working-class Habitus, erlebt. Ray war sich bewusst, dass andere Veränderungen in seinem Geschmack oder eine Veränderung in seiner Person bemerken könnten, oder ein Gefühl, dass er sich „verändert“ hat, aber er selbst hatte keine bewussten Veränderungen wahrgenommen und war zuversichtlich, dass sein primärer Habitus intakt geblieben sei.

Soziolog*innen haben seit langem auf kulturelle Unterschiede hingewiesen, die dazu beitragen, dass Ungleichheiten in der Gesellschaft bestehen bleiben, da der Zugang zu den kulturellen Normen der Elite begrenzt ist. Es mangelt jedoch an Beschreibungen, wie Studierende diese Veränderungen in ihrem nicht-elitären Habitus durch die Bildungsinstitution ausgleichen können.

4.1.3 Rolle der Universität

Im Bourdieuschen Sinn hat das Bildungssystem eine konservative Funktion in der Gesellschaft, da es dazu dient, kulturelles Kapital zu vererben und zu legitimieren (Bourdieu/Passeron 1977, S. 15). Die technische Funktion des Bildungssystems besteht in der Kommunikation, Produktion und Überprüfung von Qualifikationen, beeinflusst von den Ansprüchen des Arbeitsmarktes (ebd., S: 144, 148, 164). Dies erfüllt auch eine soziale Funktion, um soziale Klassenunterschiede zu legitimieren (Bourdieu/Passeron 1977, S. 164). Um Bildungsorganisationen wie Schulen zu beschreiben, ist es wichtig, ihre Verbindung von ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital zu betrachten, wie im Kapitel 4.1.1 erläutert wurde. Bourdieu empfiehlt die Analyse des ökonomischen Feldes und der Profitaneignung, um das Bildungssystem zu verstehen (Ditton 1992). Ebenso können die Logik der Praxis, die Doxa und die Formen des Habitus im Feld analysiert werden.

Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerlässliche ›Begabung‹ mitbrachten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehen bleiben und übersehen, dass die an Prüfungskriterien gemessenen Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche ›Begabung‹ (...) durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. (Bourdieu/Passeron 1979, S. 22)

Mit anderen Worten, Bourdieu betont in seinen Werken, dass das Bildungssystem dazu neigt, die Interessen und kulturellen Gewohnheiten der herrschenden Klasse zu bevorzugen und zu reproduzieren, während es diejenigen benachteiligt, deren kulturelle Praktiken und Kapitalformen nicht mit den dominanten Normen des Bildungssystems übereinstimmen.

An Bildungseinrichtungen werden verborgene Dienste (*hidden services*) an bestimmte soziale Klassen erbracht, wodurch die soziale Selektion durch eine technische Selektion verschleiert wird und soziale Hierarchien in akademische Hierarchien umgewandelt werden (Bourdieu/Passeron 1977, S. 153). Die Reproduktionsmechanismen der Schule wurden in der wissenschaftlichen Literatur umfangreich beschrieben (vgl. Berg 2007; Ditton 1992; Nash 2003). In dieser Dissertation sollen die Universitäten genauer betrachtet werden.

Wie bereits im Kapitel 3.4.5 beschrieben, spielen neben der Familie auch sogenannte *Gatekeeper* eine Rolle beim Bildungsaufstieg. Diese Gatekeeper sind häufig Lehrpersonen in Schulen oder Professor*innen beziehungsweise Vortragende an Hochschulen, die die Lernenden bei der Navigation durch die jeweilige Bildungsinstitution unterstützen. Die Gatekeeper bestärken die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für ein Hochschulstudium und tragen positiv zum erfolgreichen Abschluss von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern bei (Dumais/Ward 2010).

Bourdieu/Passerons Werk (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* trägt dazu bei, die Rolle der Universitäten besser zu verstehen. Universitäten sind Orte,

an denen eine soziale Definition von Wissen vorherrscht, ebenso wie die Werte der dominierenden Kultur und Beschränkungen durch den Lehrplan und den Stundenplan (*curriculum and syllabus*). Studierende müssen sich der vorherrschenden Kultur anpassen (Bourdieu/Passeron 1977, S. 142). Es herrscht ein „Kult der Hierarchien“ vor (*scholastic cult of hierarchy*), der von der herrschenden sozialen Klasse dominiert wird. Klasseninteressen sind eng mit dem Bildungssystem verbunden, da der Marktwert und die sozialen Positionen von Bildungstiteln abhängen (Bourdieu/Passeron 1977, S. 147).

Soziale Hierarchien werden verteidigt und legitimiert, unter anderem indem die Produktion von Abschlüssen und Diplomen in der akademischen Hierarchie dazu führt, dass diese sozialen Hierarchien reproduziert werden (Bourdieu/Passeron 1977, S. 152). Die Bildungsabschlüsse und -titel sind jedoch von großer Bedeutung für die soziale Mobilität und die gesellschaftliche Stratifikation (Ditton 1992).

Für Bourdieu/Passeron (1977, S. 149) lassen sich die Werte von Hierarchien und Konkurrenz auf die Jesuiten zurückzuführen, die einen aristokratischen Ehrenkult (*aristocratic cult of glory*) in Bezug auf sozialen Erfolg und Triumph eingeführt haben. Interessanterweise gelte dies auch für österreichische Universitäten, die laut den Autoren nicht mit dem mittelalterlichen jesuitischen System gebrochen haben, sowie das französische Hochschulbildungssystem (ebd.).

Selbst wenn Personen an die Universität gelangen, herrscht dort eine „agency of continuous selection“ vor, die zu Studienabbrüchen (*drop-outs*) führen kann (Bourdieu/Passeron 1977, S. 154). Unterschiedliche soziale Klassen weisen unterschiedliche Studienabbruchsraten auf. Darüber hinaus tragen Fachkulturen und Hochschultypen zu ungleichen Zugangsmöglichkeiten und Verteilungen bei (Reuter et al. 2020, S. 23).

Daher wird das Verhalten der Studierenden nicht nur von ihrem individuellen Habitus beeinflusst, sondern auch vom institutionellen Habitus in verschiedenen Studienfächern sowie von den Interaktionen mit Universitätsangestellten (Berger 2000). Der Bildungshabitus an Universitäten kann klassistisch („*classed*“) sein (Nash 2002).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass laut Bourdieu/Passeron (1977, S. 22) die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, nicht allein auf individuelle Begabung zurückzuführen ist, sondern auf ungleiche Ausgangsvoraussetzungen aufgrund des unterschiedlichen Grades der Weitergabe von kulturellem Kapital. Daher fungiert (Hochschul-)Bildung als Instrument zur sozialen Reproduktion (Ditton 1992).

4.1.4 Weitere Konzepte im Kontext studienbezogener Erfahrungen von Working-class-Studierenden: Soziales Feld und Doxa

Unter dem Begriff „soziale Felder“ versteht Bourdieu die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Kultur, Bildungssystem oder Religion. Jedes dieser Felder besteht wiederum aus Unterfeldern, in denen spezialisierte Kontexte entfaltet werden (van Essen 2013). Somit handelt es sich dabei nicht um Stufen der Macht oder Ähnliches, sondern um ein dreidimensionales Feld.

Bourdieu verwendet die Metapher eines Spielfelds, um das Geschehen in einem sozialen Feld zu veranschaulichen, auf welchem Macht- und Positionskämpfe ausgetra-

gen werden (van Essen 2013). Die Spieler*innen in diesem Spiel nutzen verschiedene feldspezifisch wirksame Kapitalsorten als Trümpfe oder Waffen, um sich innerhalb des Feldes gegenüber Gegenspielerinnen und Gegenspielern durchzusetzen: „Gleich Trümpfen in einem Kartenspiel determiniert eine bestimmte Kapitalsorte die Profitchancen im entsprechenden Feld“ (Bourdieu 1985, S. 10). Diese Kämpfe um Positionen und Kapital können zu Dynamiken im Feld führen (Nairz-Wirth/Feldmann 2021).

Des Weiteren ist für Bourdieu das Kapital feldspezifisch, was bedeutet, dass in jedem Feld eine andere Kombination von Kapitalarten erforderlich ist, um erfolgreich an den sozialen Kämpfen im jeweiligen Feld teilzunehmen (Bourdieu 1983, S. 184). Bourdieu konstatiert etwa:

Wer über eine bestimmte Kulturkompetenz verfügt, z. B. über die Fähigkeit des Lesens in einer Welt von Analphabeten, gewinnt aufgrund seiner Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals einen Seltenheitswert, aus dem sich Extraprofite ziehen lassen (Bourdieu 1983, S. 187).

Die Kapitalverhältnisse prägen die interne Hierarchie eines sozialen Feldes, wobei „Akteure mit wenig Kapital bzw. mit einer nicht passenden Kapitalstruktur (...) auf unteren Plätzen der Hierarchie [landen]. Jene mit viel Kapital und in der idealen Zusammensetzung können dagegen die höchsten Positionen – die Machtpositionen – einnehmen“ (Barlösius 2006, S. 115; zitiert in van Essen 2013, 28). Die Begriffe *Feld* und *Kapital* stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (Bourdieu/Wacquant [1996] 2017, S. 128). Es ist jedoch wichtig, jedes soziale Feld differenziert zu betrachten, da jedes Feld seine eigene Logik aufweist und die Wirksamkeit bestimmter Kapitalformen und -strukturen von Feld zu Feld variieren kann.

In den sozialen Feldern ist die optimale Nutzung von Ressourcen, die aus ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital bestehen, unumgänglich. Jedes Feld hat ein spezifisches Interessensobjekt und Mitmenschen mit entsprechendem Habitus. Innerhalb eines Feldes herrscht ein Machtkampf um den Besitz und den Wert des Kapitals. Die etablierten Akteur*innen im Feld verteidigen ihre Macht gegenüber Neulingen, die oft versucht sind, Veränderungen in das Feld einzubringen. Aufgrund der gemeinsamen Interessen und Ausgangssituation innerhalb eines Feldes gibt es jedoch eine natürliche Grenze für diesen Drang nach Veränderung (Bourdieu [1972] 1993, S. 107–109).

Die Bourdieuschen Konzepte des kulturellen Kapitals und des Feldes sind miteinander verbunden. Im Kampf um Positionen in den Feldern von Gruppen und Individuen wird das legitime Kapital im jeweiligen Feld festgelegt. Die verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals können sowohl legitim als auch illegitim sein. Wie bereits erwähnt, wird das kulturelle Kapital häufig vererbt (Bourdieu/Passeron 1977; Symeou 2007). Dies ist besonders im Bildungssystem sichtbar, das nicht nur Reproduktionsmechanismen, sondern auch die dominanten Gruppen im Feld verbindet. Dadurch werden die Werte der höheren gesellschaftlichen/sozialen Klassen durchgesetzt und entfremden Angehörige der unteren sozialen Klassen (Okeke 2014, S. 3).

Im wissenschaftlichen Feld gelten spezifische Spielregeln. Bourdieu widmet sich in seinem Werk *Homo Academicus* dem akademischen Feld und analysiert dessen Spielregeln sowie den sozialen und intellektuellen Aufstieg. Tokarczyk/Fay (1993) befassen

sich ebenfalls mit der Logik der Forschung und des intellektuellen Feldes sowie deren Reproduktion. Sie bemerken auch, dass ein Ziel der Organisation darin besteht, legitimierendes kulturelles Kapital an Studierende weiterzugeben. Daher besitzt dieses Feld eine spezifische soziale Macht (ebd., S. 12).

Im Wissenschaftsfeld stellt das institutionalisierte kulturelle Kapital eine wirksame Kapitalart dar (van Essen 2013). Ohne einen Dokortitel ist eine universitäre wissenschaftliche Karriere fast unmöglich. Demgegenüber ist beispielsweise im Feld der Popmusik ein akademischer Titel von sehr geringer Bedeutung, während vor allem das inkorporierte Kulturkapital nützlich ist (ebd., S. 28).

Trotz der eindeutigen Befunde, die auf eine Benachteiligung von Personen aus bestimmten sozialen Klassen in allen Phasen ihrer wissenschaftlichen Karriere hinweisen, wäre es zu simplifizierend, anzunehmen, dass es einen linearen Zusammenhang zwischen der sozialstrukturellen Ferne der Herkunft und dem Grad der Integration in das Wissenschaftssystem gebe. Vielmehr bestehen, so Schmitt (2010, S. 269), verschiedene „Habitus-Struktur-Konflikt-Konstellationen“, denen soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger während ihres Studiums begegnen und auf die sie unterschiedlich reagieren.

„Neben Exklusion, Anpassung oder (Über-)Kompensation kann sich aus der Differenz zwischen dem Feld und dem Habitus der Studierenden ebenso die Notwendigkeit einer Neupositionierung im Hochschulfeld ergeben“ (Reuter et al. 2020, S. 22). Nicht nur der Primärhabitus, sondern auch die objektiven Chancen, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse ergeben und durch Interaktionen innerhalb dieser Klasse beeinflusst werden, verändern die Position im Feld.

Beispielsweise greifen Akteur*innen auf ihre zuvor erworbenen habituellen Strukturen zurück, indem sie versuchen, akademischen Erfolg vor allem durch harte Arbeit zu erreichen, was traditionell mit der Arbeiterklasse assoziiert wird. Dadurch können sie auch ihre Identität aufwerten (Lehmann 2009, S. 639–640).

Wenn Studierende aus unterschiedlichen sozialen Klassen an die Universität kommen, wechseln sie in ein neues soziales Feld. In diesem Prozess können Veränderungen in ihrer Sprache und Kleidung auftreten, da sie einen Lernprozess durchlaufen, wie von Schmitt (2010, S. 58–59) festgestellt. „Die im Umgang mit den Strukturen in diesen Feldern gewonnenen Erfahrungen erweitern und überlagern den Primärhabitus“ (Nairz-Wirth/Feldmann 2019, S. 102).

Im Falle von Working-class-Studierenden kann dies bedeuten, dass sie sich der Logik des Feldes anpassen, aber dennoch vom sozialen Leben an der Universität ausgeschlossen bleiben können (Bourdieu 1990).

In jedem Feld gibt es spezifisches Wissen und privilegiertes Kapital, die als Allgemeinwissen oder Orthodoxie angesehen werden. Bourdieu bezeichnet dies als *doxa* (Blackmore 2010). *Doxa* beinhaltet eine Übereinstimmung darüber, was als selbstverständlich und „normal“ angesehen wird (Bourdieu 1987).

Indeed doxa is a normalcy in which realization of the norm is so complete that the norm itself, as coercion, simply ceases to exist as such. (Bourdieu 1987).

In der *Theory of Practice* definiert und unterscheidet Bourdieu zwischen Orthodoxie (*orthodoxy*) und *Doxa*. Orthodoxie wird als korrekter, sozial legitimer Glaube

definiert, der als konformistische Norm verlautbart wird und einem gewissen Maß an externer Kontrolle unterliegt. Doxa hingegen beschreibt eine *implizierte* Übereinkunft (Bourdieu 1987).

Die Doxa basiert auf einer „engen Konvergenz zwischen den einverlebten Strukturen des Habitus und den objektiven Strukturen des sozialen Kontextes bzw. des Feldes, in dem gehandelt wird. In diesem Sinne entwickelt jedes relativ autonome Feld seine eigene Doxa“ (Koller 2009, S. 79–80). Doxa wird als unhinterfragte Praxis oder das „kulturell Unbewusste“ betrachtet (Saalmann 2009, S. 274–275). Im Bildungssystem kann beispielsweise eine generelle Doxa vorherrschen (z. B. bürokratische Regeln), aber es gibt auch feldspezifische Doxai (Nairz-Wirth/Feldmann 2021). Die gegenseitige Beziehung zwischen Feld und Habitus ermöglicht es, *agency* auszudrücken, und sie verändert sich auf individueller Ebene, wenn sich das Bildungssystem ändert. Dadurch entstehen Habitusformen und Neigungen, bestimmte Praktiken anzunehmen, während andere abgelehnt werden (ebd.).

Die Doxa entsteht, weil jede vorherrschende soziale Ordnung dazu neigt, ihre Existenzform als „natürlich“ im Sinne von „naturegegeben“ erscheinen zu lassen (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 98). Dadurch wird das, was die Doxa ausmacht, erst sichtbar durch Krisen, d. h. Divergenzen zwischen Habitus und Feld (Koller, 2009).

Exkurs: Raum der Hochschule

Bourdieu beschreibt den sozialen Raum als von verschiedenen kooperierenden und konkurrierenden Feldern beeinflusst. Die Mitglieder unterschiedlicher Klassen unterscheiden sich durch ihre Position im sozialen Raum, die durch verschiedene Formen von Kapital und deren Verteilung und Gesamtvolumen bestimmt wird (Müller 1993; zitiert in Petzold-Rudolph 2018, S. 108).

Das Verhältnis zwischen sozialer Position und sozialem Raum hat seinen Ursprung in Max Webers Aufsätzen zur Religionssoziologie (Bourdieu et al. 1992; zitiert in Fröhlich/Rehbein 2009a, S. 99). In den *Feinen Unterschieden* „war der Begriff des Feldes noch von Sozialem Raum überlagert, der die Sozialstruktur veranschaulichte (Fröhlich/Rehbein 2009a, S. 99). Bourdieu erkannte, dass soziales Handeln je nach Bereich der Gesellschaft unterschiedliche Funktionsweisen und Ziele hat.

Der genaue Zusammenhang von sozialem Raum und Feldern ist theoretisch nicht eindeutig geklärt (Blasius/Winkler 1989, S. 73; zitiert in Fröhlich/Rehbein 2009a, S. 224). Der soziale Raum der Klassen ist also nicht nur eine Form verschiedener Kapitalarten, über welche die Akteurinnen und Akteure in unterschiedlicher Form und Kombination verfügen, sondern auch ein „Feld von Relationen zwischen Klassen, Milieus, Gruppen oder Akteuren mit ihren unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensführungen, die in symbolischer Weise artikuliert und durch den Habitus [...] reproduziert werden“ (Schützeichel 2015, S. 207).

In dieser Dissertation soll ein Blick auf den Raum der Hochschule geworfen werden, da auch die Architektur der Hochschuleinrichtungen eine Rolle für das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden spielt (Böhme 2009). Der Begriff „Raum der Hochschule“

kann dabei verschiedene Ebenen umfassen, angefangen von unmittelbaren Lehr-/Lern- oder Forschungsumgebungen (Arbeitsgruppen, Seminar- und Laborräume, Bibliothek, Mensa) über die räumliche Verteilung der gesamten Hochschule (z.B. grüner Campus im Vergleich zu städtisch verteilten Standorten), die Verortung in einer Stadt oder Region bis hin zum Gesamtkomplex des österreichischen oder internationalen Hochschulwesens (Hölscher/Harris-Hümmert 2018).

Der Begriff „Raum“ umfasst in diesem Zusammenhang zudem verschiedene Bedeutungen, etwa die physisch-bauliche Substanz, Netzwerke und geografische Zusammenhänge (Einzugsgebiet von Studierenden und Lehrenden, internationale Forschungskooperationen, Fernstudium etc.), bis hin zum konzeptionellen Raum, den die Hochschulen in der Wissensgesellschaft oder bestimmte Themen und Gruppen innerhalb der Hochschule einnehmen (Hölscher/Harris-Hümmert 2018).

Internationale Studien zum Hochschulraum befassen sich mit Themenaspekten wie Diversität und Segregation in Bezug auf Campus-Lage und -architektur (Beer et al. 2009; Kemmis/ Mahon 2017). Beer et al. (2009) verweisen auch auf Untersuchungen zum „Campus-Klima“ (*campus climate*). Studierende, die das Campus-Klima als negativ empfinden, haben Schwierigkeiten, sich akademisch, sozial und emotional anzupassen (Hurtado/Ponjuan 2005). Dies hat Auswirkungen auf den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls, da eine Identifikation mit der Hochschuleinrichtung und ihrer Gemeinschaft hierfür wichtig ist (Beer et al. 2009, S. 184).

Im deutschsprachigen Bereich gibt es nur wenige Publikationen, die den Raum der Hochschule mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbinden. Es wird jedoch vermehrt auf ein Schweizer Projekt hingewiesen: „Lernumgebungen an der Hochschule, Auf dem Weg zum Campus von morgen“. In Workshops, qualitativen Interviews und standardisierten Beschreibungen/Porträts von Studierenden wurde die Lernumgebung des Universitäts-campus untersucht (vgl. Škerlak et al. 2014, S. 19–20).

Eine Erkenntnis aus dem Projekt war die Bedeutung von Zwischenräumen, die als Orte für informelle Kommunikation, informelles Lernen, „Austausch und Erholung“ fungieren und keinen festgelegten Funktionsraum haben (Brandt/Bachmann 2014, S. 24). Diese Zwischenräume werden in der Campus- Planung oft vernachlässigt, dienen jedoch als Orte der Identifikation mit der Universität und als Orte, an denen akademisches Leben stattfindet. Beispiele dafür sind „Aufenthaltsräume, Sportangebote, Studierendencafés, Online-Diskussionsforen, Blogs und vieles mehr“ (ebd.).

Neben den physischen Bedürfnissen nach Nahrung und Erholung spielt vor allem der Austausch eine zentrale Rolle, der diese Orte gleichermaßen attraktiv für alle Universitätsangehörigen macht.

„Networking [...] innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft ist eines der wichtigsten Zwischenraum-Themen“ (Brandt/Bachmann 2014, S. 24; Wenger-Trayner 1998). Auch „Sozialisation, Rollenvorbilder“ und das Lernen als und durch Enkulturation (Brandt/Bachmann 2014, S. 24; Sfard 1998) finden zumindest teilweise in diesen Zwischenräumen statt, „in denen Forschende, Lehrende und der wissenschaftliche Nachwuchs zusammentreffen“ (Brandt/Bachmann 2014, S. 24–25).

Solche Ergebnisse verdeutlichen die wichtige Rolle des Hochschulraums für Studierende und verweisen auf die Bedeutung von Räumen des Austauschs, in denen soziales

Kapital und ein Gefühl der Zugehörigkeit aufgebaut werden können. Da es im deutschsprachigen Raum noch wenige qualitative Studien zu diesem Thema gibt, könnten zukünftige Arbeiten zur weiteren Erforschung dieses Gebiets beitragen. Aufgrund der Breite der Thematik kann in der vorliegenden Studie nicht genauer auf den Raum der Hochschule eingegangen werden.

Im folgenden Kapitel wird eine umfassende Beschreibung des Konzepts des Zugehörigkeitsgefühls gegeben, einschließlich seiner Entstehung und seiner zentralen Elemente (siehe Unterkapitel 4.2.1). Darüber hinaus wird eine Verbindung zwischen diesem Konzept und Bourdieus Theorie hergestellt (Kapitel 4.3), um dessen Anwendung auf den Kontext der vorliegenden Studie darzulegen (siehe Kapitel 4.3.5).

4.2 Zugehörigkeitsgefühl

Wie bereits in Kapitel 3.4 im Forschungsstand erwähnt, ist das Zugehörigkeitsgefühl Gegenstand der Erforschung in verschiedenen Disziplinen wie der Sozialpsychologie, Psychologie und Soziologie. Gemäß Maslow (1962) handelt es sich dabei um ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das sich auf die Zugehörigkeit zu externen Bezugspunkten wie anderen Personen, Gruppen oder Institutionen bezieht. Weiters beschreiben Baumeister/Leary (1995 zitiert in Peter et al. 2016), dass das Zugehörigkeitsgefühl für die individuelle Entwicklung von Bedeutung ist. Peter et al. (2016) haben herausgefunden, dass ein *feeling of belonging* mit der Etablierung von stabilen engen sozialen Verbindungen einhergeht, die das Sicherheitsgefühl, Fürsorge und Zuneigung stärken.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird eine weitere Perspektive, nämlich die der Bildungssoziologie, hinzugefügt. Zunächst werden Modelle des Zugehörigkeitsgefühls in Abschnitt 4.2.1 erörtert. Anschließend wird in Kapitel 4.3 eine Bereicherung des Konzepts durch die Theorie Bourdieus vorgenommen.

Die Hauptthese besteht darin, dass beide Konzepte relational/in Beziehung zueinander betrachtet werden sollten. Die vorgestellten Konzepte Bourdieus wie Kapital, Habitus, Feld etc. sind Bestandteile einer Gesamtkomposition, die sich gegenseitig bedingen und hervorbringen (Beaufays 2009; Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Genauso kann das Phänomen der Zugehörigkeit selbst als relational betrachtet werden, da es im Austausch mit Personen und Institutionen entsteht und von ihnen bedingt wird.

4.2.1 Modelle zur Erfassung des Zugehörigkeitsgefühls

Es gibt verschiedene Modelle zum Zugehörigkeitsgefühl, wobei jene aus der Soziologie für diese bildungssoziologische Arbeit als relevant erachtet werden. Im Folgenden werden einige der Modelle vorgestellt. Die Soziologin Yuval-Davis (2006), die zu *Politics of Belonging* forscht, unterscheidet verschiedene Analyseebenen, von denen aus das Zugehörigkeitsgefühl betrachtet werden kann:

- 1) Auf der ersten Ebene wird das Zugehörigkeitsgefühl über soziale Positionen, Identifizierungsprozesse, emotionale Bindungen und ethische/politische Werte untersucht.
- 2) Auf der zweiten Ebene werden sogenannte *belonging policies* untersucht, die Individuen in die Gesellschaft integrieren sollen. Beispiele hierfür sind Bürgerrechte und Partizipation. Auf dieser Ebene wird auch der Status in einer Gruppe analysiert.
- 3) Auf der dritten Ebene werden politische, ethische und kulturelle Wertsysteme betrachtet.

In diesem Buch liegt der Fokus auf der ersten Ebene, da soziale Bindungen und die sozialen Positionen der Proband*innen untersucht werden.

Hagerty et al. (1996, 236) haben ein Modell zum Zugehörigkeitsgefühl entwickelt, das sich auf kognitive (z. B. Aufmerksamkeit, Erinnerung, Lernen etc.) und affektive Komponenten wie Gefühle und Emotionen sowie psychologische und soziale Funktionsweisen (persönliche Beteiligung in einem sozialen System oder Austausch mit der Umwelt) bezieht.

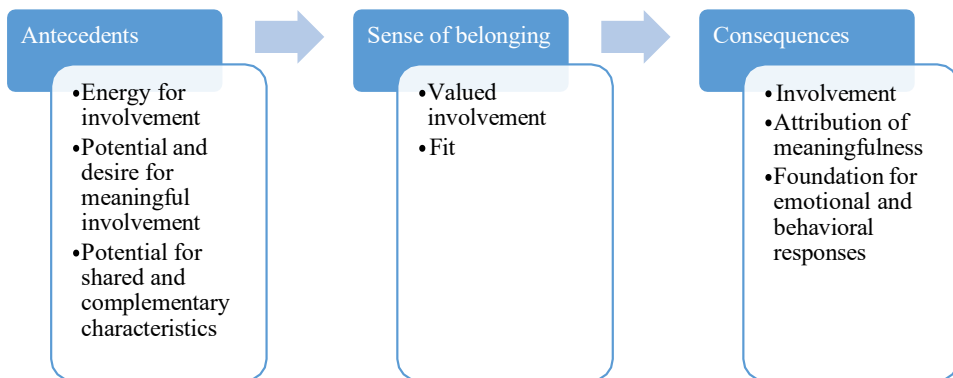


Abbildung 1: Sense of belonging model. Reproduziert nach Hagerty et al. (1996).

Das Modell von Hagerty et al. (1996) betrachtet Zugehörigkeitsgefühl als Zusammenspiel von Erfahrungen und beschreibt drei Vorstufen, zwei bestimmende Attribute und drei Konsequenzen (siehe Abbildung 1). Die Vorstufen müssen von der Person erfüllt werden, damit das Zugehörigkeitsgefühl gemäß diesem Modell auftreten kann. Für Personen mit Lernschwierigkeiten, psychischen Problemen und körperlichen Behinderungen können diese oft schwieriger zu erfüllen sein, wodurch Personen mit diesen Eigenschaften auch größere Herausforderungen beim Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls erleben (Hagerty et al. 1992). Mithilfe der Vorstufen und deren Elementen können andere Konzepte ebenfalls im Zusammenspiel erforscht sowie Handlungsempfehlungen entwickelt werden (Bozak 2013; Hagerty et al. 1996). Die Vorstufen sind wie folgt:

1. Energie für Engagement: Diese Vorstufe bezieht sich auf die Bereitschaft und den Antrieb, sich einzubringen und zu engagieren. Sie umfasst die psychologische und emotionale Energie, die zur aktiven Teilnahme an sozialen Beziehungen und Aktivitäten benötigt wird.
2. Potenzial und Wunsch nach sinnvollem Engagement: Diese Vorstufe bezieht sich auf das Potenzial und den Wunsch, sich in sinnvolle Aktivitäten einzubringen. Sie beinhaltet das Gefühl, dass das eigene Engagement Bedeutung und Wert sowie eine positive Wirkung hat.
3. Potenzial für gemeinsame oder komplementäre Merkmale: Diese Vorstufe bezieht sich auf das Potenzial für Gemeinsamkeiten oder ergänzende Eigenschaften zwischen Individuen. Sie umfasst die Möglichkeit, sich mit anderen aufgrund von geteilten Interessen, Werten, Merkmalen oder Komplementarität zu identifizieren.

In der Studie von Hagerty et al. (1992) werden diese Vorstufen genauer erklärt und mit Beispielen illustriert. Ein Beispiel beschreibt – kurz zusammengefasst – eine Krankenpflegerin, die ihre Pensionierung mit Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen feiert und in diesem Zusammenhang ein Zugehörigkeitsgefühl empfindet. Sie ist stolz und fühlt sich als Teil des Teams. Sie hat sich nicht nur aktiv eingebracht (Vorstufe 1), sondern wurde auch wertgeschätzt (Vorstufe 2). Ein weiteres Beispiel geht auf einen Anhänger der demokratischen Partei ein, der sich aktiv in seinem Heimatort engagiert, obwohl er in einer republikanisch geprägten Nachbarschaft wohnt. Er wird von seinen politischen Gegnern und Gegnerinnen trotz unterschiedlicher Einstellungen geschätzt und fühlt sich dadurch ebenfalls zugehörig (Vorstufe 3). Die Kenntnis dieser Vorstufen ist bedeutend, um Defizite (wie oben beschrieben) aufzudecken und Interventionen, die das Zugehörigkeitsgefühl stärken, entwickeln zu können (Bozak 2013).

In den Studien von May (2011), welche die Theorien von Bourdieu mit dem Konzept der Zugehörigkeit verknüpfen (siehe Abschnitt 4.3), wird das Zugehörigkeitsgefühl in Verbindung mit alltäglichen Handlungen oder Praktiken nach Schutz (1962) gebracht. Zugehörigkeit stellt ein geeignetes Konzept dar, um die Beziehung zwischen sozialem Wandel und dem Selbst zu untersuchen, gerade weil es das Territorium des Alltäglichen beschreibt, wo sich die „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Sphären überschneiden. Dies entspricht in der phänomenologischen Welt von Schutz (1962) der „natürliche[n] Haltung“, den alltäglichen Praktiken, die zwar konstitutiv für die soziale Ordnung sind, jedoch weitgehend im Bereich des Selbstverständlichen und des „Gesehenen, aber Unbemerkten“ verbleiben (Garfinkel 1967, S. 180; May 2011). Zugehörigkeit kann daher als alltägliche Seinsweise verstanden werden, die weitgehend unbewusst ist oder nicht im Fokus des bewussten Denkens steht (Felski 2002). Mit anderen Worten, ein Gefühl der Zugehörigkeit kann entstehen, wenn wir unserem täglichen Leben nachgehen können, ohne uns bewusst darüber Gedanken machen zu müssen, wie wir es tun (May 2011, S. 369–370).

Bei fehlendem Zugehörigkeitsgefühl wird in der Literatur oft von einem *sense of alienation* gesprochen (Strayhorn 2019). Nach Hagerty et al. (2002, S. 797) kann dies Ablehnung, soziale Isolation oder Einsamkeit umfassen. Langfristige negative Auswirkungen können Unzufriedenheit, geringes Selbstvertrauen, Depression, Suchtmittel-

missbrauch und Suizid sein. Wird kein Gefühl der Zugehörigkeit aufgebaut, kommt es mitunter zur Entfremdung von externen Referenzpunkten wie Peers oder dem Studiengang bzw. der Universität.

Das Fehlen einer Identifikation mit einem physischen Ort oder Vertreibung/*Dislocation* hat negative Auswirkungen, wie zum Beispiel eine „place-panic“, bei der „wir mit der unmittelbaren Möglichkeit konfrontiert sind, dass es keinen Ort gibt, an dem wir sein oder gehen können“ (Casey 2009 [1993], S. 9). Casey beschreibt in seinem viel rezipierten Werk *Getting Back into Place* am Beispiel der Diné – besser bekannt als Navajo, ein indigener Stamm im US-Bundestaat Arizona –, die zwangsumgesiedelt und vom befreundeten Stamm der Hopi getrennt wurden, die desaströsen Auswirkungen der „Umsiedlung“ (ebd., S. 35). Neben Entfremdung, Orientierungslosigkeit, Alkoholumismus und Depression kamen Symptome wie Gedächtnisverlust, Obdachlosigkeit und Entfremdung von sich selbst und anderen hinzu (ebd. S. 35, 38). Casey (2009 [1993], S. 307) weist darauf hin, dass Vertreibung und der Verlust einer Verbindung zum Ort nicht nur die Erfahrung von Exilantinnen und Exilanten ist, sondern dass wir in der heutigen „geschwindigkeitsgebundenen Ära“ alle zu verschiedenen Zeiten in Bezug auf unsere Lokalität, Stadt, Region, Kultur oder die Welt eine Form der Ortsentfremdung erfahren können. Er argumentiert, dass eine solche Ortsentfremdung tiefgreifende Auswirkungen auf das Gefühl der Identität habe. Eine Veränderung des Ortes führe zu einer Veränderung des Selbst und diejenigen, die vom Ort entfremdet sind, können sich „anders“ wahrnehmen (Casey 2009 [1993], S. 308; May 2011, S. 373). Cacioppo/Patrick (2008) haben gezeigt, dass selbst kurze zwischenmenschliche Verbindungen vorübergehend das Gefühl der Einsamkeit verringern und das Zugehörigkeitsgefühl erhöhen können.

Kessels et al. (2021) haben ein Modell zur Zugehörigkeit in Schulen entwickelt, basierend auf Primärliteratur und Hauptwerken zum Thema *belonging*/Zugehörigkeit (siehe Abbildung 2).

Gemäß dem vorgestellten Modell erfolgt die Einschätzung des Zugehörigkeitsgefühls im Rahmen mehrerer Schritte. Zunächst entwickelt sich das individuelle Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Darauf folgt eine gezielte Informationsbeschaffung, wobei besonderes Augenmerk auf persönlichen Merkmalen sowie den Eigenschaften und Charakterzügen der Mitschülerinnen und Mitschüler liegt. Es wird besonders darauf geachtet, welche Schüler*innen durch Leitung und Angehörigkeit in einer sozialen Gruppe wertgeschätzt werden. In einem anschließenden Schritt werden diese Merkmale mit den eigenen Eigenschaften verglichen, wobei insbesondere die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausgearbeitet werden. In diesem Modell wird hiermit auch die „Bewertung der Passung beschrieben“: Angelehnt an die Studie von Walton/Brady (2017) werden Fragen definiert wie „Gibt es Menschen, mit denen ich mich verbunden fühlen kann?“ und „Werden Menschen wie ich von anderen hier wertgeschätzt?“. Bei eher positiver Beantwortung dieser Fragen wird laut dem beschriebenen Modell ein Zugehörigkeitsgefühl in der Schule aufgebaut. Anhand der abschließenden Evaluation, in der die ermittelten Ähnlichkeiten mit den zuvor entwickelten Prototypen abgeglichen werden, entwickelt sich ein höheres oder niedrigeres Zugehörigkeitsgefühl (Kessels et al. 2021, S. 105). Walton/Carr (2012) gehen ebenfalls darauf ein, dass eine

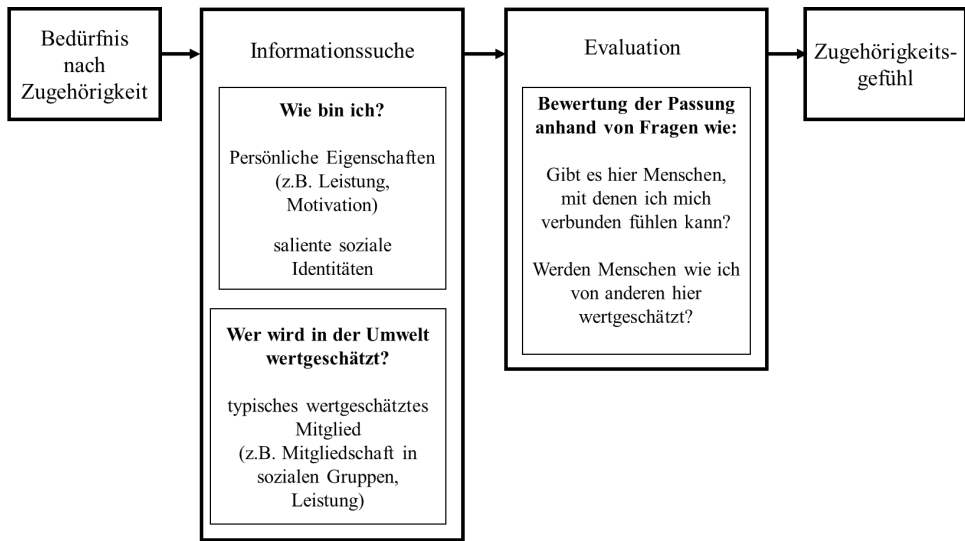


Abbildung 2: Theoretischer Prozess der Einschätzung des Zugehörigkeitsgefühls basierend auf Baumeister/Leary (1995), Walton/Carr (2012) und Walton/Brady (2017). In Kessels et al. (2021).

höhere Passung positive und langanhaltende Beziehungen ermöglicht, was sich positiv auf das Zugehörigkeitsgefühl auswirkt (ebd.). Experimentelle Studien in Schulen wie jene von Master et al. (2016) und Taconis/Kessels (2009), dass sich Kinder und Jugendliche jenen Schulfächern verbundener fühlen, in denen sie Repräsentant*innen fanden, die ihnen ähnelten (Kessels et al. 2021, S. 105). Schüler*innen hingegen, die einer stereotypisierten sozialen Gruppe angehörten, empfanden weniger Passung zwischen sich und dem Prototypen, was das Zugehörigkeitsgefühl in der Schule verringern könne (Kessels et al. 2021, S. 106–108).

Verknüpft man das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls mit dem tertiären Sektor, so ermöglicht es eine Untersuchung der Erfahrungen von Studierenden hinsichtlich der Unterstützung am Campus, des Aufbaus eines Gefühls der Verbundenheit, der Wahrnehmung von Fürsorge, Respekt usw. Diese Aspekte sind sowohl für die gesamte Gemeinschaft als auch für andere Mitglieder des Campus, wie Lehrende und die Peer-Gruppe, von Bedeutung (Strayhorn 2019).

Im vorherigen Kapitel 4.2 wurde das Zugehörigkeitsgefühl nach Hagerty et al. (1992, S. 174) als „die Erfahrung einer Person, für eine externe Bezugsperson geschätzt oder wichtig zu sein und das Erleben einer Passung zwischen dem Selbst und diesem Referenten“ definiert. Im Hochschulkontext bezieht sich dies auf die „Mitgliedschaft in Gruppen“ und das Gefühl der Zugehörigkeit zu Peers, Lehrenden, Tutorinnen und Tutoren. Man könnte auch sagen, dass das Zugehörigkeitsgefühl das subjektive Gefühl der Verbundenheit und Integration in die Campus-Gemeinschaft ist (Gillen-O’Neel 2021; Hoffman et al. 2002–2003; Maunder 2018; Pedler et al. 2022; Soria/Stubblefield 2015). Das Zugehörigkeitsgefühl beeinflusst zudem die Beteiligung und Interaktion in

Lehrveranstaltungen sowie die Bereitschaft, gegebenenfalls Hilfe zu suchen, und andere relevante Verhaltensweisen, die über Studienerfolg oder -misserfolg entscheiden (Ostrove et al. 2011).

In einer Untersuchung von Kember (2007, S. 147) wurde die Auswirkung von Fernstudien auf das studentische Zugehörigkeitsgefühl an einer Fernhochschule in Hongkong betrachtet. Dabei wurde ein schrittweiser Prozess beobachtet, wie sich eine „collegial affiliation“ und ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln kann. Am wahrscheinlichsten entwickelt sich dieses Gefühl laut Kember bei den Studierenden gegenüber Peers und innerhalb der „Klassengemeinschaft“. Im weiteren Verlauf dehnt sich das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden auf Tutoriengruppen sowie Lehrpersonen aus und schließlich auf den Fachbereich und die Universität als Ganzes. Somit handelt es sich um einen Prozess, der mit Beziehungen in kleinen Gruppen wie Freundschaften oder Freundschaftskreisen beginnt. Diese Beziehungen sind durch persönlichen Austausch und reziprokes Verhalten gekennzeichnet. Der Aufbau von Beziehungen zu Lehrenden und Tutorinnen und Tutoren gestaltet sich aufgrund der Struktur des Hochschulbereichs schwieriger (Bathmaker et al. 2016; Bettencourt 2021; Murphy et al. 2020). Am schwierigsten gestaltet sich der Entwicklung von Beziehungen zu „abstrakten“ Einheiten wie Fachbereichen und Universitäten (Kember et al. 2001). Auch die Beziehungen zu diesen Einheiten sind – ähnlich wie bei den Peers – von Reziprozität geprägt. In einer aktuellen Studie von Knekta et al. (2020) wurde das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden zu einer Fakultät bzw. einem Fachbereich quantitativ untersucht. Es stellte sich heraus, dass Studierende, die nicht nur passiv an Lehrveranstaltungen teilnahmen, sondern sich freiwillig/aktiv an Laboratorien oder Feldausflügen beteiligten oder bei diesen volontierten sowie Konferenzen besuchten, angaben, „sich wie ein Teil des Departments zu fühlen“ (Knekta et al. 2020, S. 2).

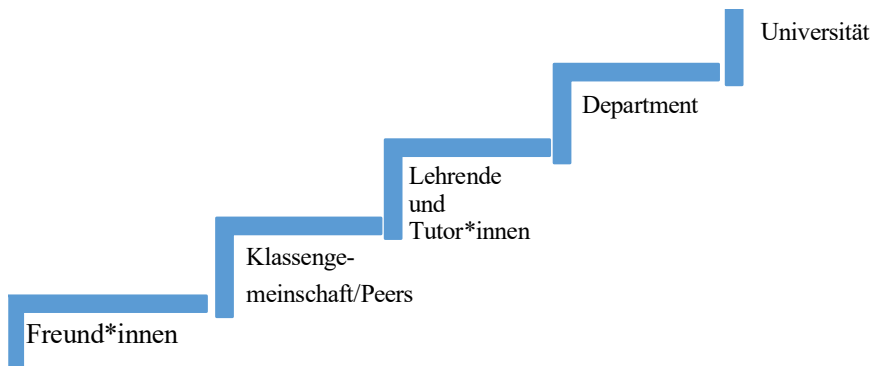


Abbildung 3: Sense of belonging to focal points. Eigene Abbildung nach Theorie von Kember (2007).

Abbildung 3 veranschaulicht einen progressiven Prozess beim Aufbau von Beziehungen, bei dem eine geringere Gruppengröße eine bessere Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls ermöglicht (Kember 2007). Diese Erkenntnis impliziert, dass Großveranstaltungen und -studiengänge den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls erschweren, während eine kleine Seminar-/Studienganggröße mit einem kleinen Betreuungsschlüssel pro Lehrperson/Tutor*in förderlich wäre. Darüber hinaus weisen weitere Studien darauf hin, dass Studierende den Wunsch nach persönlicheren Tutorien mit engagierten Lehrkräften äußern (Sosabowski et al. 2003; zitiert in Stephen et al. 2008).

Das Zugehörigkeitsgefühl ist wiederum mit zahlreichen Faktoren wie der akademischen Motivation, sozialer und kultureller Anpassung und Merkfähigkeit verbunden (Freeman et al. 2007). Bei einem geringen Zugehörigkeitsgefühl können (schulische) Probleme und hohe Fehlzeiten auftreten (Johnson et al. 2020). Die Ergebnisse von Kembers (2007) Studie zeigen ebenfalls, dass es an Institutionen mit hybriden Lehrveranstaltungen schwieriger ist, ein Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen als im Rahmen von Vollzeitpräsenzprogrammen. In Bezug auf das Fernstudium haben sich E-Mails und Online-Kontakt als wenig effektiv für die Entwicklung von „collegial affiliation“ erwiesen (Kember 2007, S. 146).

4.2.2 Zwischenresümee

Zusammenfassend lassen sich mehrere Modelle (Hagerty et al. 1996; Kember 2007; Kessels et al. 2021) und Perspektiven zum Zugehörigkeitsgefühl ableiten, wobei unterschiedliche Analyseebenen betrachtet werden. Die Soziologin Yuval-Davis unterscheidet drei Ebenen, die das Zugehörigkeitsgefühl aus verschiedenen Blickwinkeln erfassen: soziale Positionen, „belonging policies“ und politische, ethische sowie kulturelle Wertsysteme. Die vorliegende Dissertation konzentriert sich vor allem auf die erste Ebene, indem soziale Bindungen und Positionen der Proband*innen untersucht werden.

Ein weiteres analysiertes Modell stammt von Hagerty et al. (1996), in welchem das Zugehörigkeitsgefühl als Zusammenspiel von kognitiven, affektiven und sozialen Komponenten beschrieben wird. Die Vorstufen dieses Modells, wie die Energie für Engagement, das Potenzial für sinnvolles Engagement und das Potenzial für gemeinsame Merkmale, müssen erfüllt sein, damit das Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann.

Die Studien, die von May (2011) rezipiert und zusammengefasst werden, verknüpfen das Zugehörigkeitsgefühl mit alltäglichen Handlungen und Praktiken. Hier wird Zugehörigkeit als alltägliche Seinsweise betrachtet, die weitgehend unbewusst oder im Bereich des „Gesehenen, aber Unbemerkten“ bleibt. Das Fehlen von Zugehörigkeitsgefühl kann als „sense of alienation“ bezeichnet werden und hat nachweislich negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden, wie Unzufriedenheit, geringes Selbstvertrauen und Depression.

Des Weiteren wurde ein Modell zur Zugehörigkeit in Schulen von Kessels et al. (2021) vorgestellt. Dieses Modell betont die Bedeutung individueller Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, die gezielte Informationsbeschaffung über Mitschüler*innen und die Bewertung der Passung zwischen eigenen Merkmalen und denen der sozialen Gruppe.

Es zeigt, dass eine höhere Passung zu positiven und langanhaltenden Beziehungen führt, was sich wiederum positiv auf das Zugehörigkeitsgefühl auswirkt.

Die Anwendung des Zugehörigkeitsgefühls auf den tertiären Sektor in Kembers (2007) Modell zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss auf die Beteiligung, Interaktion in Lehrveranstaltungen und kritische Verhaltensweisen hat. In Forschungen zu Fernstudien wird deutlich, dass der Aufbau von Zugehörigkeitsgefühl in hybriden Lehrveranstaltungen oder reinem Fernstudium erschwert sein kann, wobei persönlicher Kontakt als effektiver betrachtet wird. Außerdem wird ein schrittweiser Prozess beschrieben.

Die Unterschiede der verschiedenen Modelle und Betrachtungsweisen liegen in der Analyseebene (gesellschaftlich, individuell, in Gruppen) und der jeweils untersuchten Gruppe (z. B. Schüler*innen oder Studierende). Die Modelle können je nach Forschungskontext und Fragestellung variieren, und die Betrachtung unterschiedlicher Aspekte trägt zu einem umfassenderen Verständnis des Phänomens bei.

Trotz der Unterschiede in den vorgestellten Modellen und Perspektiven zum Zugehörigkeitsgefühl gibt es auch einige Gemeinsamkeiten: Meist steht am Anfang des Prozesses ein Wunsch oder Bedarf. Dies wird insbesondere in den Vorstufen des Modells von Hagerty et al. und bei Kessels et al. (2021) hervorgehoben. In beiden Modellen wird auf ein prozesshaftes Geschehen sowie externe Referenzpunkte (wie Peers, Nachbarschaft etc.) abgestellt.

Eine weitere Übereinstimmung ist die multidimensionale Betrachtung: Sowohl das Modell von Hagerty et al. (1996) als auch die Analyseebenen von Yuval-Davis (2006) erfassen das Zugehörigkeitsgefühl in mehreren Dimensionen. Hagerty et al. integrieren kognitive, affektive und soziale Komponenten, während Yuval-Davis soziale Positionen, Identifizierungsprozesse, emotionale Bindungen und ethische/politische Werte betrachtet.

In allen Modellen und Studien werden außerdem negative Auswirkungen durch einen Mangel an Zugehörigkeit betont, etwa den „sense of alienation“ (Casey 2009 [1993]). Die gemeinsamen Elemente betonen die Komplexität des Zugehörigkeitsgefühls als Phänomen, das nicht isoliert betrachtet werden kann. Die Wechselwirkungen zwischen individuellen, sozialen und kontextuellen Faktoren prägen das Verständnis und die Erfahrung von Zugehörigkeitsgefühl. Die Forschung zum Zugehörigkeitsgefühl charakterisiert häufig die individuelle Ebene basierend auf den Eigenschaften von Personen. Alle Modelle gehen auf den sozialen Austausch ein, aber wie bei Kessels et al. sollte auch der Aspekt der Passung miteinbezogen und die Analyse dahingehend erweitert werden.

Insgesamt verdeutlichen die dargestellten Modelle und Studien, dass das Zugehörigkeitsgefühl von verschiedenen Faktoren abhängt – darunter persönliche Einstellungen, soziale Bindungen, individuelle Bedürfnisse – und signifikante Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Teilnahme an Bildungseinrichtungen hat. Interventionen und Maßnahmen, die das Zugehörigkeitsgefühl stärken, könnten daher einen positiven Einfluss auf das individuelle und kollektive Bildungserlebnis haben.

In den nächsten Abschnitten (4.3 bis 4.4) soll das Konzept Zugehörigkeitsgefühl, das genau erläutert wurde, eng mit der Bourdieuschen Theorie verknüpft werden. Bourdieus Theorie bietet die Möglichkeit, soziale Klassen und Gruppierungen zu analysie-

ren und die Rolle des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals bei der Bestimmung der Positionierung von Mitgliedern verschiedener Klassen im sozialen Raum zu berücksichtigen.

4.3 Relationale Theorie und Zugehörigkeitsgefühl

In den vorherigen Abschnitten (4.1.1 bis 4.1.4) wurden verschiedene zentrale Konzepte innerhalb der relationalen Theorie Bourdieus vorgestellt, die im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand – dem Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden – als besonders relevant erachtet werden.

An Bourdieus Theorie gibt es allerdings auch verschiedene Kritikpunkte: Einerseits wird sie als defizitorientiert (Baudelot/Establet 1989; Ecarius et al. 2014) oder als strukturell deterministisch betrachtet (May 2011). Die Individuen werden als „Gefangene“ der gesellschaftlichen Strukturen dargestellt (O’Shea 2016). Andererseits betrachten laut Nash (2003) viele Soziolog*innen sein Werk, insbesondere seine Reproduktionsthese, als einen Akt des Widerstands (*act of resistance*).

Das Ziel dieser Studie besteht darin, das Konzept der Zugehörigkeit von benachteiligten sozialen Gruppen besser zu verstehen und den Einfluss von Institutionen, Familien und Peers in Bezug auf dieses Konzept genauer zu untersuchen. Daher ist es hilfreich, das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls um den oben skizzierten theoretischen Zugang zu ergänzen. Ein Werk, das die Theorie Bourdieus mit dem Konzept des Zugehörigkeitsgefühls verbindet, ist *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World* der Soziologin Vanessa May (2013). In diesem Buch widmet sie sich dem Spannungsfeld zwischen dem Selbst und der Gesellschaft und führt eine Diskussion über die Begriffe und die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von klassischen soziologischen Theorien bis zur modernen Fragmentierung der Gesellschaft. Bourdieus Beitrag ordnet sie dem Kapitel „Relationship between Self and Society“ zu und erläutert sein Habituskonzept genauer.

4.3.1 Die Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls in der Theorie von Bourdieu

In diesem Kapitel wird zunächst die allgemeine Verbindung zwischen dem Konzept des Zugehörigkeitsgefühls und Bourdieus Theorie ([1972] 1993; 1984; 1990a) hervorgehoben. Insbesondere sein Habituskonzept eignet sich, um an das Zugehörigkeitsgefühl anzuknüpfen (Kapitel 4.1.2). Ein wichtiges Werk, das beide Theorien verbindet, ist das erwähnte *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World* von May (2013). Anschließend wird die relationale Theorie zum besseren Verständnis der Entstehung von Zugehörigkeitsgefühl im Hochschulbereich herangezogen. Am Ende des Kapitels werden Unterschiede und Anknüpfungspunkte zwischen den Theorien identifiziert.

Bourdieu (1984) beschreibt, dass Menschen ein Gefühl für ihren Platz in der Gesellschaft und eine Auffassung davon, wo sie in der Gesellschaft hingehören, entwickeln:

„we develop a sense of our place, a perception of where we belong in society and what is, and is not, ‘for the likes of us‘“ (Li 2013, S. 833).

Die Forschung zum Zugehörigkeitsgefühl fokussiert häufig auf die individuelle Ebene basierend auf den Eigenschaften von Personen. Bourdieus Theorie bietet jedoch die Möglichkeit, soziale Klassen zu analysieren und die Rolle des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals bei der Positionsbestimmung von Mitgliedern verschiedener Klassen im sozialen Raum zu berücksichtigen. Er beschreibt den sozialen Raum als „dreidimensionalen Raum“ (Bourdieu 1984, S. 226), in dem Individuen „entsprechend dem Gesamtkapital, das sie besitzen, (...) verteilt werden [durch die] Struktur ihres Kapitals“ (Bourdieu 1989, S. 18). Dabei werden auch die kooperativen und konkurrierenden Felder im sozialen Raum berücksichtigt, in denen Kämpfe um Position und Kapital zu Dynamiken führen (Nairz-Wirth/Feldmann 2021) sowie „ein Feld von Relationen zwischen Klassen, Milieus, Gruppen oder Akteuren mit ihren unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensführungen, die in symbolischer Weise artikuliert und durch den Habitus [...] reproduziert werden“ (Schützeichel 2015, S. 207). Wie bereits im Abschnitt 4.1.2 erwähnt, wird auch von kultureller Passung in Verbindung mit Institutionen nach Bourdieu gesprochen. Dies steht auch im Einklang mit dem Modell von Hagerty et al. (1996) sowie Kessels et al. (2021), indem Zugehörigkeitsgefühl ebenfalls als Passung oder „fit“ bezeichnet wird.

Bourdieu (1983, S. 191) bringt das Zugehörigkeitsgefühl von sozialen Gruppen mit dem Konzept des Sozialkapitals in Verbindung. Das Gesamtkapital der Gruppenmitglieder verleiht der ganzen Gruppe Sicherheit und eröffnet Möglichkeiten wie beispielsweise eine Kreditaufnahme. Wie bereits in Kapitel 4.1.1 beschrieben, muss ein materielles oder symbolischer Austausch aufrechterhalten werden. Ein Beispiel dafür wäre ein gemeinsamer Name, der die Zugehörigkeit zu einer Familie, einen Stamm oder auch einer Schule oder Partei kennzeichnet. Die gegenseitige Anerkennung und die Reproduktion der Gruppenzugehörigkeit spielen dabei eine zentrale Rolle. Bourdieu (1983, S. 192) betont auch die Bedeutung von Manieren, die teilweise auf das Sozialkapital zurückgeführt werden können und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten angesehenen Gruppe kennzeichnen (Dazert 2017). Personen bedienen sich bewusst oder unbewusst bestimmter Distinktionsmittel und -mechanismen, um ihre gesellschaftliche Position im sozialen Raum und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse zu demonstrieren.

Yuval-Davis (2006) verbindet in *Belonging Policies* Bourdieus Theorie mit dem Zugehörigkeitsgefühl und betont, dass Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen (Geschlecht, Ethnie, Klasse, Nation, Altersgruppe oder Beruf) in der Gesellschaft mit Macht bzw. Machtpositionen („positions along axis of power“) verbunden ist. Es gibt auch Studien, die Bourdieusche Konzepte mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbinden, z. B. Li (2013) und Fortier (2000). In ersterer Studie werden chinesische Landarbeiter, die in die Großstadt ziehen, untersucht. Der Bruch, den diese erlebten, als sie das ländliche Umfeld verließen und in die Großstadt zogen, provozierte „ein akutes Gefühl des Selbstbewusstseins“ (Crossley 2001, S. 158; zitiert in Li 2013, S. 833) hinsichtlich ihrer ländlichen Identität und erzeugte zugleich „Unruhe, Ambivalenz, und Unsicherheit“ zusätzlich zu „Veränderung und Transformation“ (Reay et al. 2009, S. 1105). In

Fortiers (2000) Studie über italienische Einwanderer werden Bourdieusche Begriffe verwendet, um zu beschreiben, wie Menschen ein Gefühl der Zugehörigkeit in Räumen erleben, in denen es eine Korrespondenz zwischen ihrer Körperhexis⁷⁷ und dem sozialen Feld gibt. Solche vertrauten Räume fühlen sich vertraut an und die Personen wissen instinktiv, wie sie sich verhalten sollen, indem sie einfach in sie eintreten (z. B. Kirchen) (May 2011, S. 371).

Im Hochschulbereich gibt es nur wenige Studien, die Bourdieus Theorie mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbinden und diese werden in einer spezifischen bildungssoziologischen Community veröffentlicht (Ball et al. 2002; Crozier/Reay 2008; Crozier et al. 2019; Lehmann 2012). Die vorliegende Studie zielt darauf ab, diese Lücke zu verkleinern und neue Erkenntnisse zur Entstehung des Zugehörigkeitsgefühls im Hochschulbereich zu liefern.

Wie bereits im Kapitel zum Stand der Forschung beschrieben wurde, lässt sich insbesondere Bourdieus Habitus Theorie mit dem Konzept Zugehörigkeitsgefühl in Verbindung bringen, worauf im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen wird.

4.3.2 Habitus und Zugehörigkeitsgefühl

Das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls kann durch die Kombination mit Bourdieus Habituskonzept bereichert werden. Bourdieus Theorie des Habitus umfasst die sozialen Regeln des Engagements und bezieht sich auf die Beherrschung des „Spiels“ in einem bestimmten sozialen Bereich – zu wissen, was zu tun ist, wie und wann (Bourdieu 1979, S. 250ff; 330; Bourdieu/Passeron 1977, S. 161). Nach Bourdieu (1979, S. 171–172) passt unser Habitus so lange in ein soziales Feld, solange wir uns darin aufhalten und uns des Habitus nicht bewusst sind. Ein Gefühl der Zugehörigkeit wird teilweise auf der Grundlage der Kenntnis dieser ungeschriebenen Regeln und der Fähigkeit definiert, sich in einer „akzeptablen“ Weise zu verhalten (Fortier 2000; zitiert in May 2011, S. 368).

Umgekehrt erweitert das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls auch das Verständnis, indem es uns ermöglicht zu verstehen, dass man sich selbst dann nicht zugehörig fühlen kann, wenn man „die Regeln kennt“ (May 2011, S. 372). Ein vages Vertrautheitsgefühl mit einem Ort, in einer Gruppe oder einer Kultur reicht nicht aus, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln (May 2011, S. 370). Ein solches entsteht im Austausch mit anderen Personen und kann erreicht werden, wenn die ungeschriebenen Regeln eines Feldes bekannt sind (May 2011, S. 368).

Des Weiteren fehlt dem Habitus laut Bottero (2009, S. 401) das intersubjektive Element, das durch eine „abstrakte Betonung objektiver struktureller Beziehungen“ gekennzeichnet ist. Murphy (2022, S. 105–106) entwickelt diese Argumente weiter, indem er Bourdieu dafür kritisiert, dass er „Beziehungen zwischen sozialen Positionen auf Kosten der Erforschung der Substanz dieser Positionen“ privilegiere und „den emotionalen Inhalt familiärer und gemeinschaftlicher Beziehungen“ vernachlässige. Arbei-

7 Körper im Bourdieuschen Sinn als „Träger sozialer Eigenschaften“ (Fröhlich/Rehbein 2009a, S. 412). Der Körper übt bewusst und unterbewusst Handlungen aus (ebd.).

ten von Skeggs (1997) und Sayer (2005) zeigen, dass Menschen ihre soziale Position und ihre intersubjektiven Bindungen als von Emotionen und Moral durchdrungen erleben.

„Zugehörigkeit“ unterscheidet sich vom „Habitus“, da sich erstere notwendigerweise auf soziale Interaktion, Intersubjektivität und ihren emotionalen Inhalt konzentriert (May 2011, S. 369) sowie auf Orte und physische Objekte beziehen kann (Downing 2003, S. 213; Fortier 2000; Savage et al. 2005; zitiert in May 2011, S. 371). In diesem Buch wird argumentiert, dass beide Konzepte relational betrachtet werden sollten. Jedes der vorgestellten Konzepte ist Teil einer Gesamtkomposition (Beaufays 2009; Nairz-Wirth/Feldmann 2018).

Insbesondere Studien, die Bourdieus Theorie des Habitus mit Working-class-Studierenden verknüpfen, können das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls weiter ergänzen. Der Habitus von Working-class-Studierenden, der von ihrer Schulzeit und ihrem familiären Umfeld geprägt ist (Sekundär- und Primärhabitus), kann im Kontrast zur universitären Umgebung stehen und zu Schwierigkeiten führen, insbesondere in der Anfangsphase des Studiums.

4.3.3 Soziales Kapital, Lerngemeinschaften und Zugehörigkeitsgefühl

Das Konzept des Sozialkapitals spielt eine wesentliche Rolle bei der Betrachtung des Zugehörigkeitsgefühls von Studierenden. Wie bereits im Kapitel 4.1.1 genauer beschrieben, ist Sozialkapital

die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind, oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um die Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit einer Gruppe beruhen (Baumgart 2008, S. 224; Fröhlich/Rehbein 2009b).

Diese Gruppen können in vielfältiger Weise gestaltet sein, beispielsweise in Form von Familien, sozialen Klassen oder Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen. Der Besitz von sozialem Kapital sollte wertvolle Hilfe im Feld anbieten. Insbesondere im Kontext der Hochschulbildung wird das soziale Kapital durch die Bildung von Freundschaften und Lerngruppen aufgebaut. Diese sozialen Netzwerke tragen dazu bei, ein Gefühl der Zugehörigkeit bei den Studierenden zu entwickeln und den Übergang sowie die Anpassung an die Hochschulumgebung zu erleichtern (Masika/Jones 2016).

Peers und Lerngemeinschaften spielen daher eine wichtige Rolle. Quinn (2005, S. 6) definiert *learning communities* als „places where social capital and learning can be maximised in a productive relationship between the social network and the learning environment“. Die Universität wird dabei als Teil dieser Lerngemeinschaften (*learning communities*) betrachtet, jedoch mit einem besonderen Stellenwert.

Kooperative Prozesse und Interaktionen mit Peers fördern die Reflexion, stärken das Selbstbewusstsein und das Engagement für die akademische Arbeit. Zudem wird das Zugehörigkeitsgefühl gestärkt (Sloep et al. 2007). Insbesondere *face-to-face association*

und freiwillige Teilnahme sind von Bedeutung, da dadurch Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen bei Gruppenaktivitäten aufgebaut werden kann (Brown 2001). Die Interaktionen mit Peers beeinflussen zudem die Lerngewohnheiten, das Verhalten im Seminarraum (*classroom behaviors*) sowie andere akademische Verhaltensmuster (Berger 2000, S. 109). Soziale Interaktionen gestalten sich einfacher, wenn sie aus sozialen und emotionalen Überlegungen anstelle von Aufgaben angetrieben werden (Kester et al. n.y.).

Neben der individuellen Anstrengung ist der Einfluss der soziodemografischen Herkunft auf das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden und die damit verbundenen Vorteile bei der Bildung von Gruppen und der Aufrechterhaltung von Gruppenzugehörigkeit von großer Bedeutung. Der Habitus der Working-class-Studierenden, geprägt von der Schulzeit und ihrer Familie, kann in Kontrast zum universitären Umfeld stehen und zu Schwierigkeiten, vor allem zu Beginn ihres Studiums, führen. Darüber hinaus wird das mitgebrachte soziale und kulturelle Kapital, das diese Studierenden besitzen, im neuen Umfeld häufig nicht ausreichend gewürdigt (Meuleman et al. 2015, S. 513–514). Für Working-class-Studierende bedeutet dies oft, dass sie „ein fast übermenschliches Maß an Motivation, Belastbarkeit und Entschlossenheit entwickelt [haben], manchmal auf Kosten der Zustimmung der Peer-Gruppe. Sie haben es geschafft, als Lernende beachtliche Erfolge zu erzielen und das Selbstvertrauen und die Selbstregulierung zu erwerben, die mit dem akademischen Erfolg trotz aller Widrigkeiten einhergehen“ (Reay et al. 2009, S. 1115).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass akademischer Erfolg mitunter auf Kosten sozialer Kontakte erreicht werden kann. Darüber hinaus können Ängste bei Studierenden entstehen, keine sozialen Kontakte oder Freundschaften an der Universität knüpfen zu können. Wenn es ihnen jedoch gelingt, solche Kontakte zu etablieren, empfinden sie diese als große emotionale Unterstützung (Scanlon et al. 2020).

Zudem zeigt sich, dass das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden stärker ausgeprägt ist, wenn Kontakte mit Peers unterschiedlichen sozioökonomischen oder ethnischen Hintergrunds geknüpft werden (Strayhorn 2008; zitiert in Strayhorn 2019). Aus diesem Grund ist es entscheidend, positive Interaktionen zwischen Studierenden zu fördern, wie „advising networks to cocurricular involvement, from learning communities to peer mentoring“ (Strayhorn 2019, S. 2). Dennoch knüpfen insbesondere Working-class-Studierende vorwiegend Freundschaften mit Studierenden derselben Klassenherkunft (siehe Kapitel 3.4.3, Stand der Forschung).

4.3.4 Informationskapital und Zugehörigkeitsgefühl

Informationskapital kann als eine Kombination aus kulturellem und sozialem Kapital verstanden werden (Bourdieu/Wacquant 1992). Es wird oft auch als Wissenskapital oder akademisches Kapital definiert, da es Ähnlichkeiten mit institutionalisiertem Kapital aufweist, das in Form von akademischen Qualifikationen, wie beispielsweise Titeln, verstanden wird (Munk 2009, S. 5).

Die Akkumulation von Informationskapital findet bereits innerhalb der Familie, Peer-Gruppen und der Schule vor dem Übergang zur Hochschule statt (Lessky et al.

2021). Um den Übergang zur Universität erfolgreich zu bewältigen, umfasst Informationskapital nicht nur praktisches Wissen über studienbezogene Prozesse, sondern auch das Verständnis und die Antizipation der studienbezogenen Organisation sowie die Fähigkeit, die Verbindung zwischen den studienbezogenen Informationen von Studierenden zu nutzen (Lessky et al. 2021, S. 29). Dies beinhaltet beispielsweise die optimale Organisation des Studiums, um akademischen Erfolg zu gewährleisten und Zugang zu relevanten Netzwerken zu erlangen. Der Erwerb von Informationskapital kann als Investition betrachtet werden, das wiederum in die Mitgliedschaft in einem bestimmten Netzwerk oder eine soziale Position umgewandelt werden kann (Munk 2009, S. 6).

Demnach ist die Schnittstelle zwischen Peer-Netzwerken und Informationen bedeutsam für das Informationskapital, da sie es den Studierenden ermöglicht, sich mit den ungeschriebenen Regeln oder dem versteckten Lehrplan (*hidden curriculum*) einer Universität vertraut zu machen. Studierende, die über ein solches Informationskapital verfügen, beginnen ihr Studium bereits mit einem gewissen Verständnis der universitären Spielregeln (Lessky et al. 2021, S. 29; Santos/Costa 2015, S. 248). Das Ausmaß, in dem Studierende mit Informationskapital ausgestattet sind, hängt unter anderem von den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen, die ihnen durch ihre Familien und Freunde zur Verfügung stehen, sowie von der jeweiligen Universitätskultur ab (Lessky et al. 2021, S. 31).

Informationskapital wird in der Regel durch informelle Netzwerkbildung an Orten außerhalb der Institution geschaffen, wie zum Beispiel bei Partys, Rauchpausen oder in WhatsApp-Gruppen etc. (Lessky et al. 2021). Die kulturelle Passung spielt eine besondere Rolle beim Zugang zu Peer-Netzwerken, in denen Studierende wertvolle studienbezogene Informationen erhalten können, die möglicherweise nicht über die offiziellen Kommunikationskanäle zugänglich sind. In einer multi-institutionellen Studie mit Studierenden im ersten Studienjahr im Bereich Naturwissenschaften fanden Hurtado et al. (2007) heraus, dass der Austausch von akademischen Informationen mit Peers und die Teilnahme an ethnien-übergreifenden Peer-Interaktionen mit einem höheren Grad an Zugehörigkeitsgefühl verbunden waren.

4.3.5 Übergang und Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden

Die vorliegende Studie widmet sich ebenfalls dem Übergang von Working-class-Studierenden an die Universität. Die familiären Entfremdungsprozesse dieser Studierendengruppe werden in der Phase des Studienbeginns verortet, die als Phase des Eintritts in ein neues Feld betrachtet wird (Lehmann 2013; Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Daher hat der Übergang auch erhebliche Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl. Es ist jedoch nicht immer erforderlich, dass es zu einer familiären Entfremdung kommt, um sich im universitären Umfeld zugehörig zu fühlen (Hurtado/Carter 1997). Familiäre Bindungen können als Unterstützung dienen und der Anschluss an Peers und andere Gruppen an der Universität ist möglich. Ebenso können Studierende, die einen Freundeskreis an der Universität aufgebaut und sich an die Universität angepasst haben, ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln. Insbesondere Beziehungen, Autonomie und

das Erwachsensein sind Bereiche, die mit dem Zugehörigkeitsgefühl verbunden sind (Maunder 2018).

Wie bereits im Stand der Forschung beschrieben, gibt es einige grundlegende Herausforderungen für Working-class-Studierende – wie finanzielle Einschränkungen, mangelndes Wissen (da sie nicht auf Erfahrungen der Familie zurückgreifen können) und unzureichende Vorbereitung auf das Studium sowie die Veränderung des Habitus und bestehender Beziehungen zum sozialen Umfeld (O’Shea 2019a, S. 3) –, die sowohl den Studienfortschritt als auch den akademischen Erfolg beeinträchtigen können (O’Shea 2016, S. 61–62).

Die objektiv unterschiedlichen Chancen zwischen den Angehörigen verschiedener sozialen Klassen und insbesondere die geringeren Chancen auf Studienerfolg von Working-class-Studierenden machen eine Identifikation mit der Hochschule unwahrscheinlicher und könnten auch zur Selbstexklusion mit der Begründung „that’s not for the likes of us“ führen (Bourdieu/Passeron 1977, S. 157). Das Ergebnis der Selbstselektion und Stratifikation (*selfimposed educational stratification*) ist, dass diese sozialen Gruppen tendenziell weniger prestigeträchtige Fächer an weniger renommierten Universitäten belegen als Studierende mit anderer Klassenherkunft (Spiegler/Bednarek 2013, S. 324).

Die vorliegende Forschungsarbeit hebt hervor, dass Working-class-Studierende im Vergleich zu Studierenden aus anderen sozialen Klassen häufig mit geringerem sozialem Kapital, einem geringeren Zugehörigkeitsgefühl und weniger Engagement im akademischen Bereich konfrontiert sind (Ostrove/Long 2007; Rubin 2012; Rubin et al. 2014). Aufgrund der an der Universität weniger geschätzten Kapitalausstattung im Vergleich beispielsweise zu Studierenden, deren Eltern Akademiker*innen sind, haben Working-class-Studierende oft Schwierigkeiten, sich an Universitäten mit hohem kulturellem Kapital anzupassen und ein Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen. Die kulturelle Passung ist ein dynamischer Prozess, bei dem sich Habitus, Feld und Kapital wechselseitig beeinflussen.

Im Vergleich dazu bewältigen Studierende mit anderer Herkunft die Übergänge aufgrund ihrer Kapitalausstattung oft einfacher, wie folgende Studie festhält:

Middle-class students in both institutions were more successful than their working-class counterparts in gaining access to internships, particularly in high-status areas such as law or banking [...]. Largely this was down to middle-class social capital advantage. While working-class students were unlikely to have contacts in big companies to help them, middle-class students could frequently draw on significant connections to secure the best internships. It was striking how the social capital most often employed was firmly embedded in family networks (Bathmaker et al. 2013, S. 736–737).

Diese Passage verdeutlicht, dass Studierende aus der Mittelklasse einen Vorteil bei Berufseinstieg oder Praktika haben, da sie aufgrund ihres sozialen Kapitals besser vernetzt sind. Dies zeigt auch, dass ein Netzwerk und soziale Kontakte nicht nur für das Studium selbst relevant sind, indem sie Informationen liefern und Zugehörigkeitsgefühl schaffen, sondern auch für die spätere Karriere von Vorteil sind (Gerosa et al. 2009).

Soziales Kapital kann bei der Bewältigung von (Übergangs-) Problemen helfen. Dabei ist zu beachten, dass soziales Kapital in Gruppen mit „objektiver Homogenität“ entsteht (Bourdieu 1983, S. 192). Wenn Individuen in Bildungseinrichtungen kaum Bezugspersonen aus ihrer eigenen sozialen Klasse haben, können sie nicht auf die Ressourcen des sozialen Kapitals zurückgreifen, um den Erwerb von kulturellem Kapital zu erleichtern.

Daher ist es wichtig, dass sich diese Dissertation genauer mit dem Einfluss der Kapitalausstattung, insbesondere des sozialen Kapitals, auseinandersetzt und untersucht, wie soziales Kapital den Aufbau von Zugehörigkeitsgefühl bei Working-class-Studierenden an Universitäten erleichtern kann.

4.4 Zwischenresümee

Die theoretische Grundlage für die Analyse des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden in dieser Promotionsschrift besteht einerseits aus Bourdieus relationaler Theorie und andererseits aus dem bestehenden Modell des Zugehörigkeitsgefühls im Hochschulbereich (siehe Kapitel 4.2.1). Bourdieus relationale Theorie wurde gewählt, da sie den Fokus auf Mechanismen legt, die Übergänge im Bildungssystem beeinflussen, wie z.B. die Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital, und die Rolle der Institution Universität kritisch charakterisiert.

Beide Zugänge – die relationale Theorie und das Modell des Zugehörigkeitsgefühls im Hochschulbereich – lassen sich kombinieren, da sie von Flexibilität und Relationalität geprägt sind (siehe Strayhorn 2019) und reziproke Qualität aufweisen. In der Literatur betonten Erklärungen für Unterschiede im Zugehörigkeitsgefühl häufig die individuelle Ebene (Beer et al. 2009; Hagerty et al. 1996; Kessels et al. 2021; Walton/Brady 2017; Walton/Carr 2012), während die umfassende Theorie Bourdieus eine Ergänzung darstellt, indem sie gesellschaftliche und institutionelle Strukturen in der Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Gruppen analysiert. Das bedeutet, dass Zugehörigkeitsgefühl nicht nur das Ergebnis spontaner und willkürlicher zwischenmenschlicher Interaktionen ist, sondern Produkt des Habitus und der Institutionen, die diese ermöglichen oder verhindern. In der vorliegenden Studie wird daher verstärkt auf die Rolle von Institutionen eingegangen.

Im Hinblick auf Working-class-Studierende ist für eine erfolgreiche Erstsozialisation an der Universität vor allem die Passfähigkeit der erworbenen Dispositionen und der Kapitalzusammensetzung der Studierenden mit dem an Universitäten erwarteten Habitus entscheidend (Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Aus einer Bourdieuschen Perspektive sind insbesondere Working-class-Studierende mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet, das an Universitäten weniger geschätzt wird, wodurch es häufig zu Diskrepanzen zwischen dem primären/sekundären Habitus und dem universitären Feld kommt (Nairz-Wirth/Feldmann 2018, S. 85).

Der theoretische Rahmen bildet den Ausgangspunkt für die methodologischen Überlegungen und die konkrete Auswahl der Forschungsmethoden. In der Analyse wird das Datenmaterial ebenfalls relational betrachtet, was bedeutet, dass jedes der

vorgestellten Konzepte (Kapital, Habitus, Passung, Feld, Zugehörigkeit etc.) Teil einer Gesamtkomposition ist, die sich gegenseitig bedingt und hervorbringt (Beaufays 2009; Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Die ausgewählten theoretischen Konzepte fungieren als Leitfaden für die Analyse des empirischen Materials. Die Schritte dieser Analyse werden im folgenden Kapitel erläutert.

5. Methodologie und Design der Studie

In der wissenschaftlichen Literatur werden unterschiedliche methodische Zugänge beschrieben, um die Themen Bildungsungleichheit und Zugehörigkeit im akademischen Kontext zu beleuchten. Laut Dipplhofer-Stiem (2017b) beschäftigen sich quantitative Studien häufig mit sozialen Selektionsprozessen, dem Übergang von Abitur (Matura) zum Studium, der soziostrukturellen Zusammensetzung der Studierenden und analysieren materielle und situative Bedingungen (Soria/Bultmann 2014; Soria et al. 2013 etc.). Häufig wird mittels Befragungen erhoben, ob der Einstieg ins Studium bewältigt wird und, ob bzw. wie die akademische Integration (Tinto 1975) gelingt, da dies im Hinblick auf einen möglichen Studienabbruch relevant ist (Heublein et al. 2009).

Qualitative Studien hingegen beschreiben die Lebenswelten von „nicht-traditionellen Studierenden“, insbesondere der *first-generation students* (Dipplhofer-Stiem 2017b, S. 10), oder adressieren ebenfalls den Übergang von Matura/Abitur in das Studium. Die meisten Studien zu Working-class-Studierenden sind gleichfalls qualitativer Natur (Hurst 2010) und empirische Daten werden mittels Interviews (Fawcett et al. 2017; Reay 2018), Gruppendiskussionen (Donovan/Erskine-Shaw 2020) oder auch Essays erhoben.

Es gibt auch einige Studien, die ein Mixed-Methods-Design anwenden wie beispielsweise Leathwood/O’Connell (2003), Alheit et al. (2008) und Meuleman et al. (2015). Leathwood/O’Connell (2003) haben eine Methodenvielfalt von Fragebögen, Fokusgruppen, Interviews sowie Diskursanalyse angewandt. In der Studie von Alheit et al. (2008) wurden Schullaufbahnen und Berufs- sowie Bildungsbiografien von „nicht-traditionellen Studierenden“ erfasst und deren Passungsverhältnisse untersucht. Ziel war es, herauszufinden, ob Anpassungsprobleme beim Übergang zur Hochschule aufgrund biografischer Erfahrungen feststellbar sind.

Vor allem innerhalb qualitativer Ansätze (bspw. Christie et al. 2004, Lehmann 2007, Nairz- Wirth et al. 2017, Reay et al. 2001, Thomas 2002) wird betont, dass Studierende, deren Eltern keine Akademiker*innen sind, beim Eintritt in die Universität erhöhte Anpassungsleistungen an das neue Feld erbringen müssen.

Speziell für die Erfassung des Übergangs an die Universität gibt es ebenfalls verschiedene methodische Zugänge. Die Bewerbungsphase der Studierenden für die Aufnahme an Hochschulen kann beispielweise qualitativ untersucht werden, oder es werden quantitative Methoden zum Aufnahmeverfahren angewandt.

Außerdem widmet sich eine wachsende Anzahl von Hochschulstudien den Erfahrungen von Studierenden im Längsschnitt während des „whole student lifecycle“ (siehe Bathmaker et al. 2013; Hordósy/Clark 2018; Purcell 2003; zitiert in Clark/Hordósy 2019). Dieser Ansatz wurde in diesem Buch ebenfalls gewählt sowie der Sozialkonstruktivismus und das Konzept der Zugehörigkeit als methodologisch-methodischen Rahmen für dieses Forschungsprojekt. Die zentrale Idee hinter der Rekonstruktion ist der Versuch, die lebensweltlichen Vorstellungen von Studierenden mit wissenschaftlichen Vorstellungen von Zugehörigkeitsgefühl in eine fruchtbare Beziehung zu setzen.

Ein qualitatives Forschungsdesign eignet sich, um die formulierten Forschungsfragen der vorliegenden Forschungsarbeit (siehe Abschnitt 1.1) zu beantworten sowie Prozesse und Mechanismen der sozialen Reproduktion besser zu verstehen. Einige empirische Studien, die die Perspektive und Biografien von Individuen untersuchen, wurden unter den Aspekten Diversifizierung und Individualisierung debattiert (Beck [1986] 2016; Beck/Kreckel 1983, S. 43; Witzel 2000). Die ursprüngliche Individualisierungstheorie besagt unter anderem, dass Individuen frühere Verbindungsformen wie sozialen Rang, Klasse etc. aufgegeben haben und neue Abhängigkeiten durch den Arbeitsmarkt, Beruf oder das Schulsystem geschaffen wurden. Diese Dissertation möchte dennoch die Klassenherkunft von Studierenden in den Mittelpunkt stellen, die van der Pijl (1998), Thien (2010) und Sachweh (2021) u. a. folgend neuen Aufschwung in der Sozialforschung erfährt. Darauf aufbauend bleibt das Einholen von Perspektiven, Motivationen und Erwartungen von Individuen durch qualitative wissenschaftliche Interviews ein unverzichtbarer Forschungsschritt.

Der gewählte Forschungszugang beinhaltet eine Datenanalyse und -interpretation nach Ansätzen der *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz 2009), Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) und des relationalen Forschungsparadigmas Bourdieus (Bourdieu 1996). Im deutschsprachigen Raum wird die Grounded Theory auch als GTM (Grounded-Theory-Methodologie) bezeichnet. Diese wurde gewählt, da sie prozessorientiert ist, zur Theoriebildung/-verfeinerung führen soll und daher mit den angestrebten Zielen des Forschungsprojekts übereinstimmt.

Die vorliegende qualitativ-rekonstruktive Studie strebt an, einen wissenschaftlichen Beitrag zum besseren Verständnis von studentischem Zugehörigkeitsgefühl an Universitäten und Hochschulen zu leisten. Dies erfolgt sowohl auf theoretischer als auch empirischer Grundlage. Im folgendem Abschnitt 5.1 wird die Grounded-Theory-Methodologie näher dargestellt, bevor das Sample (5.2.) sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erklärt werden (5.3 und 5.4). Das Kapitel schließt mit der Reflexion der Forscherin zu ihrer Positionierung.

5.1 Grounded-Theory-Methodologie

Die Grounded Theory blickt auf eine über 50-jährige Geschichte zurück. Die Gründungsväter sind Glaser/Strauss ([1967] 1998) mit ihrer Studie *Awareness of Dying*, in welcher das Phänomen des Sterbens bzw. die Behandlung und Verhandlung desselben in der Institution Krankenhaus wissenschaftlich betrachtet wird. Daraus entstand ihr Grundlagenwerk *Discovery of Grounded Theory*, das als programmatischer Entwurf zu verstehen war und ist. Diese „originale, klassische Grounded Theory“ wurde im Anschluss durch Forscher*innen wie Strauss/Corbin (1997) oder auch Kathy Charmaz (2009) weiterentwickelt, um nur einige zu nennen. Wie bereits ausgeführt, bezieht sich die vorliegende Studie auf die Variante der *Constructivist Grounded Theory* nach Charmaz (2009).

In Tabelle 1 werden die Unterschiede zwischen der GT und CGT nach (Charmaz 2011, S. 196) dargestellt.

Tabelle 1: Charmaz 2011 (S. 196): Vergleich und Gegenüberstellung der GT und CGT. Übersetzt von Mey (2016).

Objektivistische Grounded-Theory-Methodologie	Konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie
Grundannahmen	
– Geht von einer äußeren Wirklichkeit aus	– Geht von multiplen Wirklichkeiten aus
– Geht von der Entdeckung von Daten aus	– Geht von der gemeinsamen Konstruktion der Daten in Interaktion aus
– Geht davon aus, dass sich Konzeptualisierungen aus den Daten ergeben	– Geht davon aus, dass Forschende Kategorien konstruieren
– Betrachtet die Repräsentation von Daten als unproblematisch	– Betrachtet die Repräsentation von Daten als problematisch, relativ, situativ und unvollständig
– Geht von der Neutralität, Passivität und Autorität der Beobachter/innen aus	– Geht davon aus, dass die Werte, Prioritäten, Positionen und Handlungen der Beobachter/innen Einfluss auf deren Sichtweise haben
Gegenstände	
– Zielt auf kontextunabhängige Verallgemeinerungen	– Betrachtet Verallgemeinerungen als unvollständig, bedingt und als situiert in Zeit, Raum, Positionen, Handlungen und Interaktionen
– Strebt sparsame, abstrakte Konzeptualisierungen an, die über historische und lokale Standorte hinausweisen	– Strebt ein interpretatives Verständnis historisch kontextualisierter Daten an
– Definiert Variablen	– Bestimmt die Breite der Variation
– Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die passt, funktioniert, relevant und modifizierbar ist	– Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die glaubwürdig, originär, resonant und nützlich ist
Implikationen für die Datenanalyse	
– Betrachtet die Datenanalyse als einen objektiven Prozess	– Anerkennt Subjektivität während der gesamten Datenanalyse
– Betrachtet entstehende Kategorien als formgebend für die Analyse	– Anerkennt, dass die Ko-Konstruktion von Daten die Analyse prägt
– Betrachtet Reflexivität als <i>eine</i> mögliche Datenquelle	– Reflexivität durchzieht den gesamten Forschungsprozess
– Rückt die analytischen Kategorien und die "Stimmen" der Forscher/innen in den Vordergrund	– Sucht und (re-)präsentiert die "Stimmen" der Teilnehmer/innen als integralen Teil der Analyse

Die (*Constructivist*) *Grounded Theory* wird im Folgenden nur so weit im Detail erläutert, wie dies für die Zwecke der Nachvollziehbarkeit und methodologischen Vorgangsweise der vorliegenden Arbeit erforderlich ist. Insbesondere werden die zentralen Merkmale und Prinzipien – chronologisch entlang des Forschungsprozesses – benannt, um den durchgeführten Auswertungsprozess zu illustrieren.

Wie bereits erwähnt herrscht von Beginn des Forschungsprozesses an das Grundprinzip der Offenheit in der *Grounded Theory*. Beim Feldzugang ist es wichtig, das Feld mit offenen Fragen zu betreten. In diesem Fall beispielsweise „Was ist das Zugehörigkeitsgefühl?“, „Wie wird es entwickelt?“, „Welche Bedingungen tragen dazu bei?“ etc. Der Forscher/die Forscherin sollte mit möglichst wenig Prädefinitionen ins Feld eintauchen, da diese den Blick der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers verengen können. Die theoretische Sensibilisierung vs. Kontextwissen (von überall) sollte vom Forschungsteam angegeben und transparent gemacht werden.

Der gewählte Erklärungsansatz der Forschungsarbeit ist ebenfalls zu explizieren. Sensibilisierende Konzepte und theoretische Ideen in dieser Doktorarbeit richten sich nach Bourdieus relationaler Theorie, die im vorherigen Kapitel genauer beschrieben wurde.

Der Forschungsprozess in der Grounded Theory ist iterativ: Die Forscher*innen sollten mehrere Erhebungswellen einplanen. Im Zentrum der Grounded Theory steht stets die Prozessorientierung:

„Was muss passieren, damit X geschieht?“. Daher werden Aktivitäten und Handlungen in den Blick genommen. Das erhobene Textmaterial wird in der Folge sequenziell analysiert. In der englischsprachigen Literatur wird diese Vorgangsweise als „line-by-line“ – also Zeile für Zeile – beschrieben (Charmaz 2006, S. 50); in der deutschsprachigen Forschungs-Community wird dies anders ausgelegt und das Textmaterial in „Sinn-einheiten“ aufgeteilt und analysiert (Mey/Mruck 2009, S. 119).

Weiters werden Fragen an das Datenmaterial gestellt (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Froschauer/Lueger (2020, 87): Hilferaster für Folgefragen.

	zeitlich (Kontinuität Diskontinuität)	sachlich (Kompatibilität Inkompatibilität)	sozial (Konsens Dissens)
Ereignisse und Fakten	Wann ist etwas erstmals aufgetaucht?	Was würde ein Ereignis verhindern?	Welche Gruppe hat kooperiert?
Zusammenhänge	Wie lange hat eine Beziehung gehalten?	Was setzt eine Strategie voraus?	Wer koaliert mit wem in einer Sache?
Funktionen	Seit wann wirkt etwas nicht mehr?	Was ermöglichte ein Ereignis?	Wer ist in einer Sache federführend?
Meinungen, Interpretationen	Warum dauert etwas so lange?	Was könnte eine Änderung bewirken?	Wer ist anderer oder gleicher Meinung?
hypothetische Fragen	Wie lange könnte etwas dauern?	Was könnte etwas verhindern?	Wer könnte hier in Konkurrenz treten?

Auch zum Phänomen Zugehörigkeitsgefühl finden sich im Werk von Froschauer/Lueger (2020, S. 5) hilfreiche Nachfragen:

Tabelle 3: Vorstrukturierung der Codes (mit Nummerierung) und generative Fragen. Teilweise rekonstruiert von Froschauer/Lueger (2020, S. 176).

Vorstrukturierung der Codes Codes und Kategorien	Generative Fragen Worauf in der weiteren Analyse achten
Zugehörigkeit Zugehörigkeit (5) Zustimmung (7) Reihenfolge des Beitritts (6)	Wer gehört warum dazu? Wer kann für die Gruppe eintreten? Wie lange gehört man dazu? Wie wird Gemeinschaft vermittelt?

Wie in Abbildung 4 unterhalb ersichtlich ist, werden im Auswertungsprozess vorläufige Codes und Kategorien gebildet. Die Auswertungsschritte gliedern sich nach Charmaz (2009) folgendermaßen: (1) *initial coding*, (2) *focused coding*, (3) *theoretical coding*. Die Codes und Kategorien/Konzepte sind Hilfsmittel, um am Ende der Analyse eine Geschichte zu erzählen.

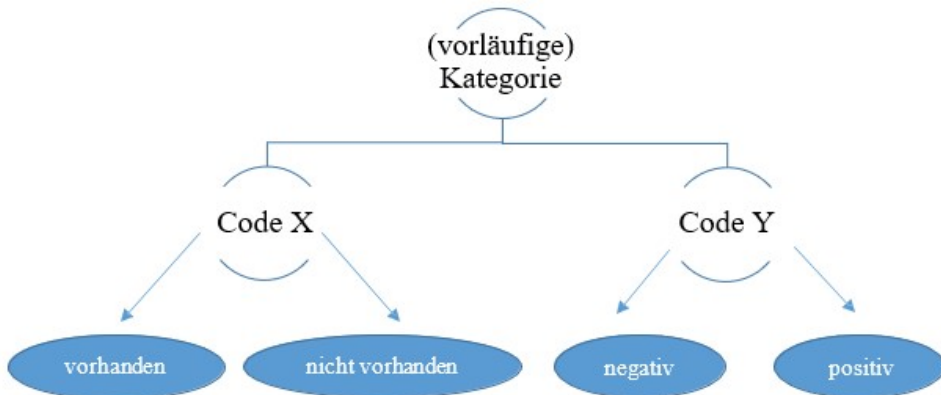


Abbildung 4: Darstellung der Kategorienbildung. Eigene Abbildung.

In einem weiteren Schritt werden die Codes zusammengefasst und vorläufige Kategorien gebildet. Diese müssen anhand des Datenmaterials immer wieder dahingehend geprüft werden, ob sie sich bewähren oder wieder verworfen werden sollten. Eine Kategorie kann aus verschiedenen Variablen bestehen. Diese können als Ausprägungen ‚Anwesenheit‘ und ‚Abwesenheit‘ haben oder auch in andere, wie graduelle Ausprägungen (z. B. Stärke), eingeteilt werden. Ein häufiges Beispiel aus medizinischen Studien ist die Stärke von Schmerzen bei Krankheiten.

Ein nächster Schritt ist das sogenannte „focused coding“, bei dem die Konzepte verbunden werden. Ein Ziel ist es, Konzepte/Kategorien aus mehreren Interviews zu generieren. Diese können auch aus bereits vorhandenen Theorien übernommen werden, sollten aber anhand des Materials angepasst/modifiziert (also in der Empirie eingebettet) werden. Nach der Prüfung der Kategorien auf Grundlage des Datenmaterials werden mitunter Kategorien gestrichen oder zusammengefasst. Diese Schritte sollten in Memos begründet und transparent dargestellt werden.

In einem weiteren Schritt wird inhaltlich konzeptualisiert. Das betreffende zu untersuchende Phänomen soll nicht nur beschrieben werden, sondern durch den Konzeptualisierungsschritt wird Theorie generiert/weiterentwickelt. Somit wird aus der Empirie der erhobenen Daten heraus Theorie induktiv generiert und/oder weiterentwickelt (Mey/Mruck 2011, S. 32). Am Ende sollte eine Geschichte erzählt oder ein Zusammenhang erklärt werden. Die Geschichte muss eine Prozessorientierung haben und einen Fluss von Ereignissen darstellen.

In Abbildung 5 wird eine Schablone des Kodierparadigmas der Grounded Theory dargestellt:

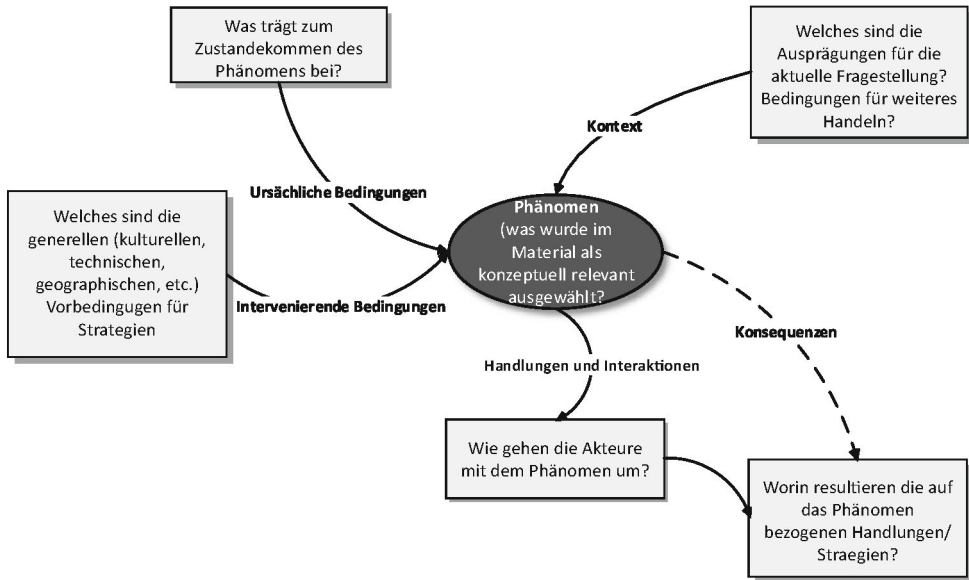


Abbildung 5: Kodierparadigma nach Strauss ([1987]/1991). In: Strübing ([2004] 2014, S. 25).

In der vorliegenden Studie ist das zu untersuchende Phänomen bereits als „Zugehörigkeitsgefühl“ definiert. Die Kodierparadigmen sind hilfreich, um den Fluss der Ereignisse darzustellen, sie erleichtern das Entwickeln eines Narrativs und dienen als Vorlagen/Schablonen. Mithilfe dieser methodischen Werkzeuge kann nun im nächsten Kapitel auf die Studienergebnisse eingegangen werden.

5.2 Sample

Das empirische Datenmaterial besteht aus 16 Interviews, die im Zeitraum 2019 bis 2023 in Wien geführt wurden. Eine Darstellung des Samples findet sich in Tabelle 4 auf den Seiten 100–101. Weiters besteht ein Pool an drei weiteren Interviews, die im Rahmen einer Masterarbeit an der Abteilung für Bildungswissenschaft geführt wurden. Jedes der 19 Interviews hat einen einmaligen Eigenwert.

Ein bedeutsames Merkmal, das alle Interviewpartner*innen teilen, ist ihre soziale Herkunft. Die Interviewpartner*innen sind Working-class-Studierende (siehe weiter unten) und befinden sich im Bachelor- oder Masterstudium an einer österreichischen Universität. Alle Teilnehmer*innen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, bis auf einen deutschen Staatsbürger, der in Innsbruck studiert.

Die Zugehörigkeit zur Gruppe *working-class student* kann laut internationaler Literatur (Dipplhofer-Stiem 2017b; Field/Morgan-Klein 2013; Longwell-Grice/Longwell-

Grice 2008) durch objektive Kriterien und Selbstdefinition festgelegt werden. Die *American Psychological Association's Task Force on social class and SES* hat beispielsweise empfohlen, dass Forscher*innen sowohl subjektive als auch objektive Kriterien anwenden (Saegert et al. 2006; zitiert in Rubin et al. 2014, S. 198). Objektive Kriterien sind der Bildungsstand der Eltern, das Haushaltseinkommen und die Beschäftigungsverhältnisse der Eltern.

Während die Proband*innen sich selbst als Working-class-Studierende und der ersten Generation (von Studierenden innerhalb der eigenen Familie) angehörend sahen, konnte diese Selbstidentifikation auch objektiv über den Bildungsstand der Eltern und deren Beruf bestätigt werden. Nichtsdestotrotz ist die Gruppe der Working-class-Studierenden ein komplexes Konstrukt als „combination of economic status, values, beliefs, attitudes, and assumptions“ (Okun et al. 1999).

Nach den Grundsätzen der GTM erfolgte die Fallauswahl nicht nach sozialstatistischen Daten. Vor allem kontrastive Fälle sind wichtig für die Theoriegenerierung, da sie für Erkenntniszuwachs und Komplexität sorgen (Dewey 1939–1941). Oft wird das Beispiel von Hughes (1970) genannt: „Why is a priest like a prostitute [modern version: psychotherapeut]?“. Der Forscher/die Forscherin sollte somit dezidiert nach Kontrastfällen suchen: Was ist das nächste lohnende Interview (in dieser Arbeit)?

Als Sampling-Strategie hat sich zu Beginn des Forschungsprozesses das „convenience sampling“ angeboten. Dies wurde im weiteren Forschungsverlauf durch ein „theoretical sampling“ abgelöst bzw. erweitert, wie dies in der Grounded Theory empfohlen wird. Das *Theoretical Sampling* ist hilfreich für die Entwicklung oder Schärfung einer Theorie. Typische Fragestellungen, die eingesetzt wurden, um das Phänomen (hier: *sense of belonging*) zu ergründen, wurden in Tabelle 4 genau erläutert. Auf Basis erster Analysen wurden weitere Interviews geführt (siehe auch Abbildung 6 zu den Sampling-Wellen).

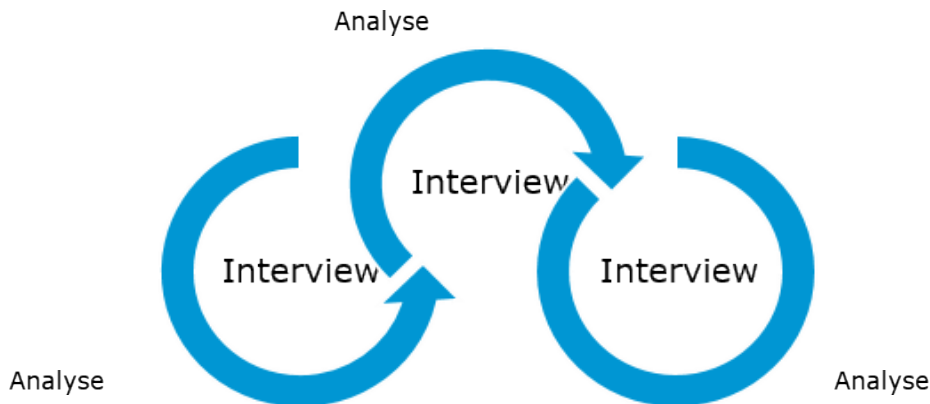


Abbildung 6: Sampling-Wellen. Eigene Abbildung.

Tabelle 4: Darstellung des Samples anhand ausgewählter Merkmale. Eigene Darstellung.

Nummer	Akronym	Alter	Geschlecht	Vorbildung	Höchster Bildungsabschluss der Eltern zu Studienbeginn	Beruf Vater	Beruf Mutter	Studienrichtung
1	Franz	27	männlich	AHS	Lehrabschluss	Mechaniker	Einzelhandelskauffrau	BWL
2	Ralf	29	männlich	AHS	HTL ¹ (DDR-Äquivalent) ²	Gelegenheitsarbeiter	Industriemechanikerin	Pharmazie/ Wechsel Informatik
3	Konstantin	31	männlich	HTL	Kolleg für Chemie (Mutter) ³	Polizist	Analytikerin	Wirtschaftsrecht & Medizin
4	Christian	29	männlich	AHS	Lehrabschluss	Eisenbahner	Hausfrau	Lehramt Religion & Biologie
5	Dennis	29	männlich	Hauptschule dann AHS	Pflegefachschule	Eisenbahner	Krankenpflegerin	Lehramt Deutsch & Geschichte und Krankenpflege
6	Emilia	27	weiblich	HLW	Pflichtschulabschluss	Landarbeiter	Landarbeiterin	Politikwissenschaften
7	Michael	27	männlich	HAK	HTL-Fachschule (ohne Matura) ⁴	Technischer Arbeiter	Verkäuferin, Fließband	Rechtswissenschaften/ Wechsel Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
8	Lucia	28	weiblich	AHS	Haushalts-Fachschule	Lieferant	Kindergartenhilfskraft	Bildungswissenschaften
9	Alexandra	34	divers	IT-HAK	Lehre mit Weiterbildungen	Schichtarbeiter, Landwirt	Einzelhandelskauffrau, Landwirtin	Umwelt- und Bioressourcenmanagement
10	Aysel	29	weiblich	Gymnasium	Pflichtschule	Hilfsarbeiter	Hilfsarbeiterin	Rechtswissenschaften
11	Manuel	21	männlich	Lehre mit Matura	Lehre	Maschinentechniker	Einzelhandelskauffrau	Wirtschaftsrecht
12	Maria	25	weiblich	Gymnasium	Matura	Fahrdienstleiter	Landesbedienstete	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
13	Leyla	34	weiblich	Gymnasium	Pflichtschule	Pensionist (vorher Bauarbeiter)	Reinigungskraft	Architektur & Politikwissenschaften
14	Lukas	25	männlich	HTL	HAS (Vater hat sich später zum Lehrer umschulen lassen)	Elektriker (später: Lehrer)	Hausfrau	Wirtschaftswissenschaften

Nummer	Akronym	Alter	Geschlecht	Vorbildung	Höchster Bildungsabschluss der Eltern zu Studienbeginn	Beruf Vater	Beruf Mutter	Studienrichtung
15	Thomas	23	männlich	HTL	Matura	ehemals Keller, jetzt Eventmanager	ehemals Kellnerin, jetzt Marketing in Firma ⁵	Medieninformatik und Visual Computing
16	Sabrina	18	weiblich	Gymnasium	Matura	TZ Social Media in Bäckerei und TZ in katholischer Gruppe	Hausfrau	Philosophie
17	Dominic	23	männlich	HTL	Skischule ohne Matura ⁶	Elektriker	Skiverbandsleiterin	Audio Production
18	Aurelia	29	weiblich	Serbische Schule ohne Matura, dann Abendschule	Pflichtschule	Autohändler	Hausfrau	Theater-, Film- und Medienwissenschaft
19	Valentin	20	männlich	AHS	HAS	Telekom-Angestellter	Einzelhandelskauffrau dann Hausfrau	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften/ Wechsel Politikwissenschaften

¹ Abkürzung für Höhere Technische Lehranstalt.

² Im deutschen Einigungsvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) finden die Fach- und Ingenieurschulabschlüsse der DDR, deren Ausbildungsniveau zwischen der Facharbeiter- und Hochschulbildung lag, keine Entsprechung im westdeutschen Bildungssystem (Bundesministerium der Justiz 1990).

³ Mutter hat Kolleg mit abgeschlossener Berufsaufreifeprüfung (Dauer: 4-6 Semester mit Diplomabschluss) nachgeholt, als er schon erwachsen war.

³ Eine Fachschulausbildung dauert vier Jahre, weist einen höheren Praxis-/Werksstättenanteil auf und schließt mit einer Abschlussprüfung anstatt der Reife- und Diplomprüfung (Matura).

³ Mutter hat mit Studium begonnen.

³ Mutter hat mit 40 Jahren die Matura nachgeholt.

Die COVID-19-Pandemie stellte eine Herausforderung im Sampling-Prozess dar, da der Zugang/Kontakt zu Studierenden schwieriger bzw. ein anderer (z. B. Online, *Snow Ball Sampling*) war.

Eine weitere Strategie, die angewendet wurde, ist das Übersampling, d. h., dass Interviews geführt wurden, aber eventuell nicht alle Interviews verwendet werden. In diesem Fall wird ein *sampling im sample* durchgeführt. Das bedeutet, dass im bestehenden Interviewpool kontrastierende Fälle bzw. Sequenzen analysiert und interpretiert wurden.

Die Generierung von Interviewmaterial wurde eingestellt, sobald eine Annäherung an die theoretische Sättigung erreicht wurde (Glaser/Strauss [1967] 1998) (siehe Kapitel 6.9).

5.3 Erhebungsmethode

Der Forschungsthematik entsprechend wird als Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview (kurz PZI) nach Witzel (2000) gewählt. Dabei wird ein Problem in der Gesellschaft definiert – in diesem Fall der Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls von *working-class students* an Universitäten – und im Erhebungs- und Auswertungsprozess in einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis analysiert (Witzel 2000, S. 2).

Ein Interviewleitfaden wurde mithilfe der Theorie von Bourdieu (Bourdieu/Wacquant 1996) und Erkenntnissen aus der bestehenden Forschung zum Zugehörigkeitsgefühl im Hochschulbereich entwickelt. Der Leitfaden diente lediglich der Orientierung und zur Kontrolle, ob alle relevanten Themen angesprochen wurden. Die Fragen und Themenblöcke wurden flexibel herangezogen (Helfferich 2014). Der Leitfaden wurde an vier Interviews erprobt (*Pre-Testing*), die zwischen 21 und 62 Minuten dauerten. Die Interviews wurden digital aufgenommen, in voller Länge transkribiert und anonymisiert. In Tabelle 4 können die Pseudonyme nachgelesen werden. Das transkribierte Datenmaterial wurde mithilfe der Software NVivo analysiert, wobei die erhobenen Daten in Bezug auf die Fragestellungen dieser Promotionsschrift systematisch organisiert, analysiert und interpretiert wurden.

Als erzählanleitender Stimulus wurde folgende Frage gestellt: „Wann ist dir zum ersten Mal der Gedanke zu studieren gekommen, wie war das?“ Das Fragen in die Vergangenheit hinein (retrospektiv) wird in der GTM als bedeutsam erachtet, um Prozesse und Sinnstrukturen zu erkennen (Mey/Mruck 2011).

Als Ergänzung zu den Aufnahmen wurden unmittelbar nach den Interviews Postskripte oder in der Methodologie der Grounded Theory so genannte „Memos“ (Charmaz 2006; Cicourel 1974) erstellt. Diese enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den o. g. situativen Aspekten (Witzel 2000) sowie zu Schwerpunktsetzungen der/des Interviewpartnerin/Interviewpartners.

In einer zweiten Phase fand das *Theoretical Sampling* statt, das zur Nacherhebung oder Kontrastierung führen kann. Das Ende der Erhebungen war nach dem 16. Interview erreicht, drei weitere Interviews konnten aus einem vorhandenen Bestand ausgewählt und analysiert werden.

Der Analyseprozess wird im nächsten Unterkapitel genauer beschrieben, eine Tabelle zu den Fällen befindet sich im Anhang.

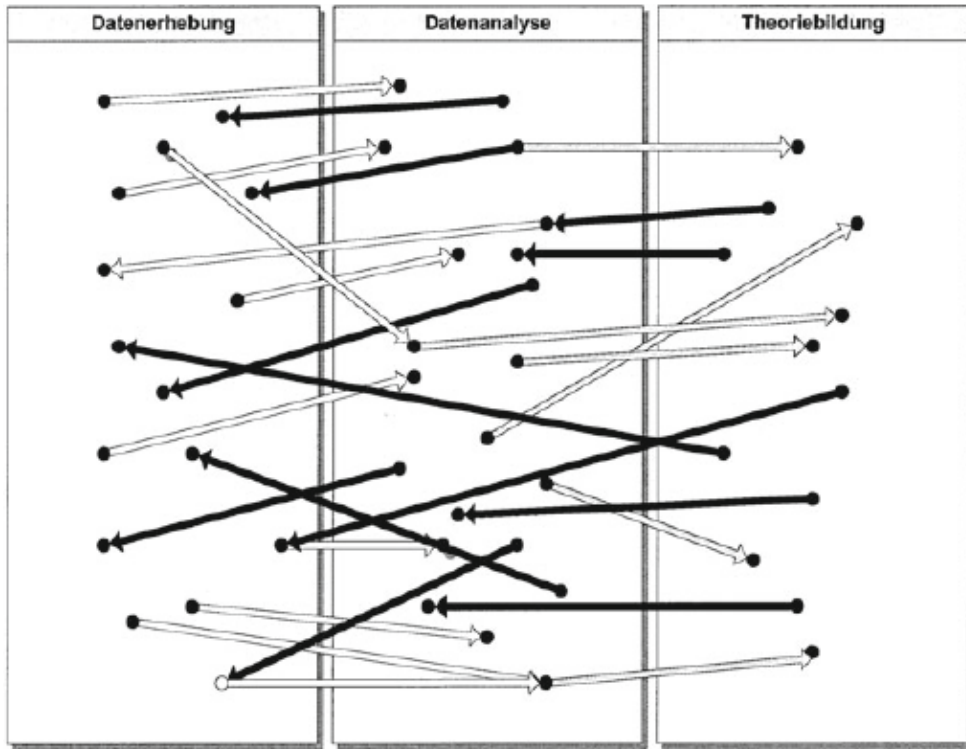


Abbildung 7: Strübing 2021, S. 15: Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory nach Strauss (1991), S. 46.

Abbildung 7 zeigt Pfeile, die in verschiedene Richtungen weisen. Dies soll verdeutlichen, dass die Phasen der Datenerhebung, der Datenanalyse und der Theoriebildung nicht nacheinander geordnet stattfinden, sondern zwischen den Phasen flexibel gewechselt werden sollte. Eine theoretische Erkenntnis kann beispielsweise zu einer weiteren Datenerhebung führen, um Kontrastfälle zu finden, die die Aussagen schärfen und so weiter.

Durch die Anwendung der Grounded-Theory-Methodologie sollte das Konzept des Zugehörigkeitsgefühls basierend auf und in Verbindung mit dem empirischen Datenmaterial weiterentwickelt bzw. differenziert werden.

5.4 Auswertungsmethode

In dieser Studie wurde die *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz 2006) angewandt, die mit der Bourdieuschen Forschungstradition kombinierbar ist, in welcher Theoriebildung und empirische Forschung kontinuierlich miteinander verbunden sind. Bourdieu hat gemäß seiner relationalen Theorie die Kapitalarten nicht immer exakt zugeordnet. Dies hat den Vorteil in der Anwendung, dass Flexibilität erhalten bleibt, was gut mit der Grounded Theory verknüpfbar ist (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 128–129). Die Erkenntnisse aus der bestehenden Literatur zu den Forschungsschwerpunkten (Kapitalarten, Zugehörigkeitsgefühl, Übergang) (siehe Kapitel 3.4) werden ebenfalls herangezogen.

Die Interviewdaten wurden transkribiert, anonymisiert und anhand der Schritte der GTM ausgewertet. Die für die qualitative Auswertung von Daten entwickelte QDA-Software stellt Werkzeuge für eine effiziente Strukturierung, Organisation und Verwaltung von Daten zur Verfügung. In der vorliegenden Studie wurde die Software NVivo verwendet, die sich eignet, um Zusammenhänge zwischen Codes zu markieren. Im Kodierprozess wurden die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden nach materiellen Bedingungen, Übergängen und theoretischem Hintergrund geordnet. Besonders Augenmerk wurde auf den Übergang der Interviewten an die Universitäten und die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls gelegt. Die Erzählungen sollten über Anekdoten hinausgehen und das Wissen über Working-class-Studierende und deren Erfahrungen sowie deren Zugehörigkeitsgefühl erweitern.

Die im Prozess des offenen Kodierens gewonnenen Kategorien und Subkategorien wurden in einem nächsten Schritt systematisiert, gebündelt und zueinander in Beziehung gesetzt. Ebenso werden sogenannte *in-vivo codes* entsprechend der Grounded Theory eingesetzt, wenn die von den Befragten verwendeten Wörter oder Begriffe so bemerkenswert waren, dass sie als Codes verwendet werden sollten. Bei der *in-vivo*-Kodierung werden diese Begriffe der Befragten als Codes hinzugefügt und gleichzeitig die Textpassage kodiert. Aus diesem Schritt entwickeln sich Vergleichsdimensionen (Kategorien und Subkategorien). Es wurden sowohl eine induktive Kategoriengewinnung (Kodierparadigma der Grounded Theory, problemzentriertes Interview) umgesetzt, um theoretische Offenheit zu ermöglichen, als auch eine deduktive Kategorienbildung anhand definierter Kategorien im Leitfaden. Die sogenannten sensibilisierenden Konzepte oder *sensitizing concepts* (Glaser/Strauss [1967] 1998) schärfen den Blick der forschenden Person für das „was gerade mit dem untersuchten Phänomen geschieht“ (Strauss/Corbin [1990] 1996, S. 26). Sie können auch als theoretische Ideen verstanden werden. In diesem Buch richten sie sich nach Bourdieus Theorie. Gemeinsame Themen wurden kodiert und mithilfe der theoretischen Instrumente der Bourdieuschen Sozialtheorie ([1972] 1993; 1984; 1989; 1990b) ausgewertet.

Um eine intersubjektive Kodierweise sicherzustellen und gegebenenfalls den *Bias* zu verringern (Kleemann et al. 2009), wurde das Datenmaterial in einer regelmäßigen Grounded-Theory-Online-Interpretationsgruppe interpretiert sowie vor Ort in einer disziplinenübergreifenden Interpretationsgruppe an der Wirtschaftsuniversität Wien ausgewertet.

5.5 Reflexion der Forscherin

Einer der Standpunkte der GTM ist, dass die Forscherin oder der Forscher die Theorie mitschafft, weshalb der eigene Standpunkt der forschenden Personen klar und transparent darzustellen ist. Nur auf diese Weise kann eine selbstreflektierende Forschung gelingen. Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wurde zum einen aufgrund des eigenen Forschungsinteresses, zum anderen aufgrund eigener persönlicher und beruflicher Erfahrungen gewählt. Ich habe selbst soziale Mobilität durch den Besuch einer Universität und den Abschluss eines Studiums erlebt. Weiters hat meine Tätigkeit als Angestellte und Lehrende an einer Universität meine anfänglichen Ideen und mein Verständnis der Erfahrungen von Working-class-Studierenden an Universitäten beeinflusst. Die Proband*innen haben mich als *Weiß*e, österreichische Frau mit Mittelklasseherkunft wahrgenommen, die sich für den offenen Zugang zur Hochschulbildung einsetzt. Dies könnte die Art und Weise beeinflusst haben, wie die Teilnehmer*innen mit mir als Interviewerin umgingen; gleichzeitig aber ermöglichte mir die Empathie, einen Insiderdialog zu führen, was der Ko-Konstruktion der Erzählungen der Studierenden zugutekam.

Darüber hinaus haben dieser Insiderstatus und die persönlichen Erfahrungen möglicherweise meinen Umgang mit den Teilnehmenden sowie mein Verständnis und meine Analyse der Daten in gewisser Hinsicht beeinflusst. Ich stellte sicher, dass meine Ausgangsperspektive nur „einen Wegweiser für die Annäherung an das Setting als teilnehmende Insider-Beobachterin“ darstellte und hinterfragte kontinuierlich mein „eigenes Insiderwissen“ (Labaree 2002, S. 108). Dies bedeutet, dass ich in der Lage war, solche Erzählungen und Erfahrungen mit den Augen meiner Teilnehmer*innen zu sehen, ohne den Daten meinen eigenen Stempel aufzudrücken.

6. Darstellung der Ergebnisse entlang des Student-Life-Cycles

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertung präsentiert und diskutiert. Dies erfolgt einerseits nach den bereits vorgestellten Konzepten aus Bourdieus Theorie, andererseits nach neuen Erkenntnissen anhand der Auswertung entlang der Schritte der Constructivist-Grounded-Theory-Methodologie.

Auf Basis der 19 problem-zentrierten Interviews mit Working-class-Studierenden an österreichischen Universitäten wird die Entstehung des Zugehörigkeitsgefühls näher beleuchtet (die Beschreibung des Samples sowie der empirischen Vorgehensweise findet sich in den Kapitel 5.2 bis 5.4). Die Analyse bezieht sich auf die Phase des Übergangs in das Studium sowie auf Passungsdynamiken im Kontext der Universität.

Die folgenden Unterkapitel geben einen chronologischen Überblick über die Themen, die mit dem Überthema Zugehörigkeitsgefühl/*sense of belonging* verknüpft sind. Die Themenabfolge wird von dem bereits erwähnten *student life cycle* (siehe auch Studien wie Humphrey/Lowe 2017) geleitet und beginnt mit der Studienentscheidung und dem Übergang der Studierenden an die Universität. Das Hauptkapitel beschreibt die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls und Anknüpfungspunkte zur Campus-Gemeinschaft von Working-class-Studierenden.

Bereits zu Beginn des Kapitels (Abschnitt 6.3) wird auf die Beantwortung eines Teils der Forschungsfrage „*Wie strukturieren die Kapitalausstattung und der Habitus der Working-class-Studierenden die Bedeutung, die sie dem Studium zuschreiben?*“ näher eingegangen. Den Habitus der Studierenden beschreibt Kapitel 6.5 genauer. Am Ende des Kapitels wird ein Resümee gezogen und die restlichen Forschungsfragen werden anschließend in der Conclusio beantwortet.

6.1 Studienentscheidung

Aus der Literatur sind zentrale Studienmotive – intrinsische (z.B. Fachinteresse), extrinsische (z.B. hohes Einkommen) und soziale Motive (z.B. Umgang mit Menschen), Rat der Eltern oder anderer Personen (Heublein et al. 2017, S. 106; Kegel et al. 2020, S. 83–84) bekannt. In dieser Studie haben die Interviewten kaum von positivem Einfluss der Eltern auf die Studienentscheidung gesprochen, hingegen wurde verstärkt auf die Rolle von Lehrkräften bei Bildungsentscheidungen hingewiesen. Im Stand der Forschung in Abschnitt 3.4.5 wurde auf sogenannte *Gatekeeper* eingegangen, die die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern für oder gegen ein Hochschulstudium beeinflussen können. Sobald das Studium aufgenommen wurde, wirken Gatekeeper tendenziell positiv auf den erfolgreichen Studienabschluss von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern ein (Dumais/Ward 2010). Vor allem die Erzählung von Aysel verdeutlicht dies:

Ich war relativ gut in der Volksschule und (...) dann hieß es von meinen Volksschullehrerinnen, dass ich unbedingt aufs Gymnasium soll und studieren soll. Das war halt das was sie an meine Eltern herangetragen haben und, dass ich halt aufs Gymnasium gehen soll und mich eher (...) darauf fokussieren soll, das ich danach studiere. (...) ich hatte damals ein Projekt, dass ich auf der Uni betreut habe, das hieß so „friends for change“ und (.) ähm, da habe ich dann mit meiner ehemaligen Deutschlehrerin (...) hingesetzt und die hat gesagt „Also ich finds schon spannend was du machst, das Projekt ist super, aber wenn du von den Leuten ernst genommen werden möchtest, dann geh studieren.“ (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Aysels Erzählung zeigt, wie wichtig Gatekeeper – in diesem Fall Volksschul- und Deutschlehrerinnen im Gymnasium – sein können, um die Eltern von einer akademischen Laufbahn (Gymnasium und Studium an einer Universität) zu überzeugen. Ihre Eltern, die selbst einen ausländischen Pflichtschulabschluss besitzen und nach Österreich immigriert sind, haben tendenziell wenig Kenntnisse über das österreichische Bildungssystem. Deshalb war es von großer Bedeutung, dass Lehrpersonen sich für Aysels (Weiter-) Bildung/akademische Laufbahn eingesetzt haben.

Ich kannte halt immer alle Lehrpersonen und dann ist man halt super anonym hat keine Betreuungspersonen, weil am Gymnasium hatte ich halt meinen Klassenvorstand, zu dem ich gehen konnte zu dem ich auch oft gegangen bin und gefragt habe „Ich habe nur Fünfer was kann ich jetzt machen?“ Und der dann halt mit mir gelernt hat und mich motiviert hat. Aber ich hatte halt keine Bezugspersonen auf der Uni. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

In dieser Aussage von Aysel zeigt sich ebenfalls, dass dem Klassenvorstand eine wichtige Rolle zukommt. Er wird klar als „Bezugsperson“ angesehen und titulierte. Dies weist auf sehr reflektierten Sprachgebrauch hin. Aysel nutzte ihren Klassenvorstand nicht nur strukturell (er hat mit ihr gelernt, sie motiviert), sondern er leistete auch emotionale Unterstützung. Der Klassenvorstand diente ebenfalls als Gatekeeper. Da die Familien von Working-class-Studierenden häufig wenig oder gar keine Erfahrung mit dem Hochschulsystem haben, sind gerade für diese Studierendengruppe Gatekeeper von großer Bedeutung. Der Bezug zu einer Person, die geholfen hat, ist ein wiederkehrendes Motiv in der Studie (mehr dazu in Abschnitt 6.6.1).

6.2 Übergang an die Universität

Übergänge im menschlichen Lebensverlauf werden auch als Statuspassagen bezeichnet (Luzens/König 2015). Da Prozesse im Fokus stehen, hat deren Erforschung in der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) Tradition (siehe Glaser/Strauss 1971). Der Übergang von der Schule ins Studium wird in der Literatur oft als ein facettenreicher Prozess, der viele Erfahrungen nicht nur im Bildungskontext, sondern auch in der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet, charakterisiert (Briggs et al. 2012).

Die Interviewten haben häufig von positiven Erfahrungen während des Übergangs an die Universität berichtet, etwa „Vorfreude“ und „Aufregung“:

Ich war irgendwie sehr beeindruckt irgendwie von dem Ganzen (...) und ich war total aufgeregt. (...) einen der ersten Tage auf der alten Uni. (Maria, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Naja erstmal überfordert [lacht leise] von allem. Also erstmals überfordert von ah in die große Stadt ziehen und da dann leben natürlich auch super excited und ahm mit voller Vorfreude drauf. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

In Österreich geht der Beginn eines Studiums häufig mit dem Umzug von ländlicher Umgebung in österreichische (Landes-)Hauptstädte einher, was ebenfalls eine Statuspassage darstellt. Dieser Aspekt wurde im Interview von Franz angesprochen, trifft allerdings auf viele Proband*innen zu. Positive Gefühle der Aufregung mischen sich in den Aussagen mit Überforderung, was darauf hinweist, dass der Habitus an seine Grenzen stoßen kann. Dies kann durch eine Trägheit oder Verzögerung in der Anpassung des Habitus an das neue Feld geschehen oder auch einfacher ausgedrückt in der „Tendenz sozialer Gruppen, in ihrem ‚So-Sein‘ zu verharren“ (Suderland 2009, S. 127). Dies wird auch *hysteresis* oder Beharrungstendenz bezeichnet und kann zu gesundheitlichen Problemen führen (ebd.).

Aus der wissenschaftlichen Literatur ist bekannt, dass Studierende, deren Eltern keine Akademiker*innen sind, nicht nur seltener, sondern auch später⁸ ein Studium beginnen als ihre Studienkolleg*innen (Hausschildt et al. 2021; Unger et al. 2020), da seltener bzw. weniger auf familiäres ökonomisches Kapital zurückgegriffen werden kann. Auch die Proband*innen dieser Studie berichten von verzögertem Übertritt an die Universität, jedoch von einigen bewusst geplant:

Ich wollt' nicht direkt von der Schule auf die Uni (...) Hab dann ein freiwilliges soziales Jahr gemacht. (Ralf, 29, Pharmazie/Informatik)

(...) eineinhalb bis ein Jahr nach der Matura war ich dann gleich mal (.) beim Bundesheer (.) dann ein bisschen arbeiten usw. (.) und die waren dann alle schon auf der Uni und da habe ich gesehen „Okay, das ist eigentlich super“, „das überleg dir auch“ (.) und ehrlich gesagt ist mir nach dem Reisen und Arbeiten (.) eigentlich (.)(...) aber nichts anderes eingefallen, sondern irgendwie hat es sich so entwickelt, habe ein bisschen darüber nachgedacht und mir gedacht „Ja, wenn ich was finde, was mich interessiert, von der Studienrichtung, von der Thematik, dann könnte ich es mir vorstellen“ und dann habe ich was gefunden. Das war zufällig in und das hat sich dann so ergeben. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

Die Aussagen von Ralf und Alexandra weisen auf die Bedeutung von *Gap Years* hin, die auch der Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung dienen; dies ist auch aus der Forschungsliteratur bekannt (Chung et al. 2017; Curtis 2014; Gale/Parker; Martin et al. 2013; Parker et al. 2015). Obwohl in der Literatur von gemischten Resultaten hinsichtlich des persönlichen Wachstums sowie des Studienerfolgs berichtet wird, scheinen *Gap Years* auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung zu gewinnen (ebd.). Alexandra

8 Laut Hausschildt et al. (2021) ist dieser Effekt für Österreich und einige andere Länder wie Schweden nicht so groß, da generell viele Studierende in diesen Ländern einen verzögerten Studienübergang haben.

hat sich erst nach der Matura und dem Wehrpflichtdienst auf Reisen, für das Studium entschieden. Der Bildungsweg von Freundinnen und Freunden, eine berufliche Orientierungslosigkeit und Interesse an der Thematik haben ebenfalls dazu beigetragen, dass sie sich schließlich für ihr Studium entschieden hat. Im Gegensatz dazu berichtet Aurelia von finanziellem Druck:

Ich hatte halt eben nicht die finanziellen Möglichkeiten gleich irgendwie nach (...) dem Gymnasium zu studieren, habe ich noch viele Jahre verpasst, weil ich arbeiten musste in der Zeit, um mir das Studieren halt leisten zu können, aber ich halt irgendwas gespart und so ich wollte auch nicht meine Eltern sind finanziell nicht so gut gestellt (...) (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft).

Aurelia absolvierte vor dem Studium eine Lehre, um sich für das Selbsterhalterstipendium⁹ zu qualifizieren und damit das eigene Studium zu finanzieren. Grundsätzlich ist die Übergangsphase für alle Studierende eine kritische Zeit und Freundschaften und soziale Verbundenheit sind wichtig, um diese Phase zu meistern (Jones et al. 2020, S. 43). Der Zeitfaktor sollte beachtet werden, da zu Beginn des Studiums Cliquen gebildet werden und eine Kontaktaufnahme in der Übergangsphase, wenn viele Studierende einander noch fremd sind, leichter gelingen dürfte (Araújo et al. 2014). Für Working-class-Studierende ist es aufgrund von Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen oft schwieriger, dafür die notwendige Zeit zu finden, aber in den Interviews wird beschrieben, dass sogenannte „Onboarding“-Aktivitäten, die von Seiten der Universitäten angeboten werden, gut angenommen wurden:

(...) Ich habe dann im Internet gesehen „Ah, ja, am zweiten Tag gibt es dann die Erstsemestrigenausflüge und da gibt es eben so Gruppen und die machen alle eine Tour“ (...) irgendwann haben wir dann ähm eine Gruppe meiner Studienrichtung entdeckt und das sind (.) die meisten davon sind eigentlich noch recht gute Freunde. Und (.) da waren wir gleich zwei Tage unterwegs (...) das war spitze. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioresourcesmanagement)

Also die ersten paar Leute habe ich, glaube ich, kennengelernt bei so einer Grundführung durch die Uni. Da war so diese erste Woche, wo so ganz viele Online-Events waren sozusagen. Und dann war halt auch so eine gratis Universitätsführung, wo man sich anmelden konnte. Und da waren halt so ein paar Leute und da habe ich so irgendwie ein Mädchen kennengelernt, die mir da gesagt hat, „hey, es gibt an dem Tag irgendwie so einen Spritzerstandl.“ Und dann habe ich bei dem Spritzerstandl die ersten paar Leute so richtig kennengelernt, mit denen ich noch immer Kontakt habe. Und dann sind alle irgendwie nah in diesem Park, da ganz in der Nähe von der Uni. (...) Und da haben sie halt dann, am ersten Tag habe ich schon viele Leute kennengelernt. Von denen habe ich ja die Nummern, aber mit denen mache ich jetzt eigentlich nichts mehr. Aber dann beim zweiten Mal, wie das dann wieder war, da habe ich dann wirklich viele

9 Das Selbsterhalterstipendium ist in Österreich für Studierende gedacht, die vor oder während ihres Studiums gearbeitet haben. Laut BMBWF (2023) besteht ein Anspruch, wenn die/der Studierende 48 Monate hindurch vor Erstbezug Einkünfte von jährlich mindestens 11.000 Euro bezogen hat. Die Rechtsgrundlage bildet das Studienförderungsgesetz aus dem Jahr 1992 § 31, siehe auch <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009824>.

Leute kennengelernt, mit denen ich jetzt noch immer Kontakt habe. Und dann haben wir halt so ein bisschen so gesagt, hey, gehen wir am Morgen einen Kaffee trinken und gehen wir dann zur Vorlesung und so. Und mit denen habe ich eigentlich noch immer Kontakt und wir gehen halt hin und wieder zur Vorlesung. Ich komme jetzt zum Beispiel gerade von denen sozusagen. Und ja, da habe ich halt wirklich viele coole Leute kennengelernt. (Sabrina, 18, Philosophie)

Die beiden Studentinnen Alexandra und Sabrina zeichnet eine sehr kommunikative und proaktive Persönlichkeit aus. Sie haben rasch neue Kontakte geknüpft und sind noch immer mit ihren Peers befreundet. Dies ist auch ein wichtiger Faktor für die soziale Resilienz (McKenna et al. 2016). Schon früh werden hier wichtige Kontakte geknüpft und soziales Kapital aufgebaut. Erleichtert wird dies durch institutionelle Angebote der Universitäten, auf die im Abschnitt 6.8.3 noch genauer eingegangen wird. Langanhaltende enge Freundschaften an der Universität sind ebenfalls wichtig für die soziale Integration und den Aufbau sozialer Resilienz.

Einige Erzählungen, aus denen sich induktiv Kategorien aus *in-vivo codes* im Sinne der GTM gebildet haben, stehen in den nächsten Unterkapiteln im Vordergrund. Es werden sowohl positive als auch negative Erfahrungen während des Studienbeginns geschildert. Die Selbstständigkeit wird von vielen Studierenden als eine große Herausforderung beschrieben, scheint jedoch auch dazu beizutragen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken. Das Kennenlernen des universitären Felds, ohne primäre Fokussierung auf das Lernen und Leistung, sondern auf soziale Beziehungen, wird von der Probandin Sabrina als negativ gesehen, obwohl dies helfen kann, sich im universitären Feld zurecht zu finden und Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen.

6.2.1 „Selbstständigkeit aufbauen“

Insbesondere Beziehungen, Autonomie und das Erwachsensein sind Bereiche, die mit dem Zugehörigkeitsgefühl zum universitären Umfeld verbunden sind (Maunder 2018). Bathmaker et al. (2016) beschreiben beim Übergang an die Universität ebenfalls Auswirkungen auf das Selbst und das Selbstbewusstsein. Ein Beispiel dafür ist in der Erzählung von Sabrina zu finden, die aus einem Arbeiter*innen-Haushalt kommt und von einem kleinen Ort in Oberösterreich in die Großstadt Wien gezogen ist. Das Selbstständigwerden ist ein großes Thema – weniger die Studienrichtung oder der Wissenserwerb selbst:

Und, keine Ahnung, einmal neue Leute treffen, wie ist die Stadt, wie ist das, einmal alleine wohnen, einfach mal Selbstständigkeit aufbauen. (Sabrina, 18, Philosophie)

Und nach der Matura eben, nach dem Gymnasium mit 18 habe ich dann angefangen auf beiden Unis, das war ein ziemlicher Balanceakt. @(.)@ Die Orientierungswoche alleine schon hätte mir zu denken geben müssen. Gleichzeitig auf zwei Unis anwesend zu sein, war schon sehr viel. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Sabrina beschreibt eine große Umstellung – neben dem Umzug in die Hauptstadt muss sie zum ersten Mal den Haushalt ohne Unterstützung führen. Es bedeutet für Sabrina Arbeit, sich „Selbstständigkeit auf[zu]bauen“, wie ein eigener Job. Auch für Leyla ist der Studienbeginn mit zwei Studienfächern an zwei unterschiedlichen Universitäten ein „Balanceakt“. Für Sabrina ist das ein schwieriger Lebenswandel, „nicht das leichteste“ und es ist für sie gar nicht so einfach, „das Leben alleine auf die Reihe kriegen.“ Das Selbstständig-werden scheint wie ein eigener Job für Studienanfänger*innen zu sein. Dies kommt auch in der Schilderung von Maria vor:

Und so dann der Weg zum Studium dann selber – Ich habe sehr viel auf der Internetseite recherchiert von der [Universität mit wirtschaftlichen Schwerpunkt], ich habe mich echt sehr viel informiert und das war auch ganz cool am Anfang, weil es sagt einem ja keiner was, man muss sich alles selber suchen und ich habe mich wirklich hingewetzt, habe die Webseite durchforstet und mir so viel Informationen wie möglich geholt, weil halt auch meine Mama gesagt hat „Du bist jetzt alt genug, du kannst das selber machen“ (...) war sehr selbstständig sozusagen, der Weg dorthin. (Maria, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Maria beschreibt den Weg zur Informationssuche im Studium als „sehr selbstständig“. Scheinbar hätte sie sich die Unterstützung ihrer Mutter erwartet, die sie aber auf das Erwachsenenleben vorbereiten wollte und keine studienbezogenen Informationen an ihre Tochter weitergeben konnte.

Auch von finanzieller Unabhängigkeit ist in den Interviews die Rede, wie bei Konstantin und Lukas, die beide eine HTL absolviert haben und daher gute Chancen auf einen Nebenjob hatten:

(...) damals haben meine Eltern noch nicht gut verdient, die waren komplett jung, aber quasi (...) einfach kein Geld da. Es war dann so quasi, dass ich immer selbstständig war. Ich hab' nie ein Geld gebraucht. Quasi gleich nach der Schule: Bundesheer, kein Geld gebraucht, dann war ich arbeiten – kein Geld gebraucht. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/Medizin)

Ähm, am Anfang der Zivildienstzeit war das [Anm.: Entscheidung für das Studium]. Da habe ich gehört dass es die Möglichkeit gibt nach vier Jahren einen Selbsterhalter zu beziehen und entgegen meiner (.) geplanten Richtung einfach arbeiten zu gehen und meine HTL Ausbildung zu nutzen, habe ich das halt dann wieder in Betracht gezogen und das finanziell sinnvoll gefunden, weil ich jetzt nicht so die Unterstützung gekriegt hätte um selbstständig zu sein im Studium und auch fachlich, falls es dann nicht so läuft, oder falls ich mich dann auch weiter fortbilden möchte im derzeitigen Bereich, dass das dann auch gut wäre. (Lukas, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Konstantin und Lukas sprechen beide von der Notwendigkeit, neben dem Studium zu arbeiten, da sie keine finanzielle Unterstützung von ihren Eltern erhalten und sich selbstständig ihren Alltag finanzieren wollen. Auf die Thematik der teilweise eingeschränkten familiären Unterstützung von Working-class-Studierenden in finanziellen Belangen wird im Abschnitt 6.4.2 noch genauer eingegangen.

6.2.2 Sich „Akademisch gehen lassen“

Aus der Literatur ist bekannt, dass es für Studienanfänger*innen oft schwierig ist, sich selbst eine Struktur zu geben, da an der Hochschule ein noch ungewohnter akademischer Habitus, dessen Regeln und Gepflogenheiten häufig unbekannt sind und erst erlernt werden müssen, herrscht. Zusätzlich treffen sie an Universitäten auf eine andere Lernkultur, die selbstgesteuertes Lernen und ein hohes Maß an Eigeninitiative voraussetzt (Luzens/König 2015, S. 198–199).

Die an sie gestellten Forderungen lernen die Studienanfänger*innen erst mit der Zeit kennen und erleben sie „teils als Herausforderungen, teils als Irritationen oder sogar als Probleme“ (Luzens/König 2015, S. 198). Demnach sind die Zeiten des Übergangs immer auch „sensitive und sensible Phasen, denn sie sind mit Angst, Spannung und Selbstzweifel verbunden“ (Nuber 2008, S. 24). Dies stellt eine herausfordernde Situation insbesondere für Studierende dar, deren soziales Umfeld wenig Verbindung zum Hochschulkontext aufweist und die in ihrem familiären Umfeld oft keine geeigneten Vorbilder oder Ansprechpartner finden.

In den Interviews wird ebenfalls von Übergangsschwierigkeiten berichtet, besonders häufig wird die Vorstellung des „Alleinseins“, aber auch die Umgewöhnung von schulischen Habitus/Lernformen zur Universität genannt, wie beispielsweise Aysel erzählt:

(...) da so einen Rhythmus zu finden jeden Tag zu lernen und sich die Materie schon anzuschauen, das hat schon Zeit gebraucht. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Ja, schon eine Umstellung auf jeden Fall. Also, dass man halt nicht mehr so die Routine hat und das war halt am Anfang auch die ersten paar Monate, was man sich ein bisschen, keine Ahnung, wie soll ich sagen, jetzt so akademisch gehen lässt sozusagen. Dass man sagt, okay, ich muss die Vorlesung jetzt nicht unbedingt versuchen, ich reiße mich dann lieber bei der Prüfung zusammen. (...) Aber das ist dann eigentlich eher aus dem Grund nichts geworden, weil ich mir nicht sicher war, was ich studieren will. Und da ich damals schon unsicher war, war irgendwie die Idee leichter, okay, hey, fang einfach mal komplett an, einfach mal studieren anfangen, egal was. Da will ich mal reinkommen, wie funktioniert das Unisystem und so. (Sabrina, 18, Philosophie)

In diesem Zitat berichtet Sabrina ausführlich von ihrem Übergang an die Universität. Sie verlässt die familiäre Routine, um in die Großstadt zu ziehen und selbstständig zu werden, wie im vorherigen Abschnitt 6.2.1 beschrieben. Sie sieht es als „sich akademisch gehen lassen“, da sie es nicht schafft, alle Vorlesungen zu besuchen. In der Aussage sind viele Normen und Aussagen über Strukturen enthalten. Gleichzeitig muss sie sich bei Prüfungen „zusammenreißen“. Aus Bourdieuscher Sicht ebenfalls interessant ist, wie die Akteurin sich im Feld „gehen lässt“. Beim Studium geht es bei ihr nicht darum, sich Wissen anzueignen, sondern „einfach mal studieren an[zu]fangen“ und das „Unisystem“ kennenzulernen. Aus der Literatur ist bekannt, dass dies, sobald eine Vertrautheit mit den kulturellen Codes der Universität entsteht, den Bildungserfolg durchaus fördert (Thomas 2002, S. 431).

6.2.3 „Connections aufbauen“

Wie aus der Literatur bekannt, kann soziales Kapital bei der Bewältigung von (Übergangs-) Problemen helfen (Scanlon et al. 2020). Tendenziell sind bei Working-class-Studierenden zu Studienbeginn weniger oder im universitären Feld geringer geschätztes soziales Kapital und Netzwerke vorhanden. Außerdem kann es zu Schwierigkeiten in der Kontaktknüpfung mit Peers kommen:

(...) aber sonst, ja (.) was an der [Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt] oder generell, auch bei Jus ein bisschen ein Problem war für mich, war der Anschluss an andere. Also es war nicht wirklich so meine Welt, muss ich ehrlich sagen, wenn ich jetzt von (.) von den Inhalten, von den Lehrinhalten weggehe. (...) aber ich glaube so geht es eh generell jedem, dass Uni halt einfach komplett was anderes ist als Schule. Vom sozialen Aspekt her war es schon ein bisschen (.) hart, sagen wir es so. (Michael, 27, Rechtswissenschaften/Bachelor Wirtschaft- und Sozialwissenschaften)

Michael berichtet von Passungsproblemen. Das Rechtswissenschaften-Studium sowie das Studium an der Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt fühlten sich für ihn wie eine andere Welt an. Er berichtet von Schwierigkeiten, mit Peers in Kontakt zu treten. Andere Proband*innen berichten ebenfalls von Problemen:

Somit habe ich dann auch von einigen anderen Studienkollegen gehört, dass das Networking am Anfang ein bisschen schwer ist. Somit habe ich jetzt aus meinem Studiengang keine direkten, engen Freunde. (...) Ich glaube, das ist mit Corona zu titulieren, weil normalerweise ist das, ich bin eigentlich einer, der sich relativ leicht tut, Anschluss zu finden. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Ja halt eben, das war kalt, die Masken, es war viel los. Ja, irgendwie so schwer gleich eine Gruppe zu finden ehrlich gesagt habe ich das Gefühl gehabt, dass irgendwie dadurch schwer getan am Anfang so Leute zu finden, mit denen irgendwas arbeiten kann, aber dann hat es gut geklappt und wir waren eine gute Lerngruppe haben vorbereitet. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Überfordert ahm vom workload und vom Lernaufwand. Ahm auch ein bisschen vom Bachelor an der [Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt] weil da halt einfach das System.. weil das nicht so aufgebaut ist, dass du jetzt irgendwie gut Anschluss finden würdest in einer kleinen Gruppe sondern die Massenveranstaltungen hast. Ähm.. das heißt du findest im Studium [schluckt] auch schwerer eine Gruppe oder irgendwie Anschluss. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Franz, Aurelia und Thomas sprechen von unterschiedlichen Umständen, die ihnen die Kontaktaufnahme mit Peers erschwert haben. Thomas und Aurelia gehen insbesondere auf die COVID-19-Pandemie und die daraus folgenden Umstellungen auf Distanzlehre ein. Aurelia hat eine Lerngruppe gefunden bzw. auch selbst gegründet, wie sie im Interview erzählte. Thomas bespricht wiederum, dass durch die Pandemie seine persönlichen Eigenschaften nicht zum Tragen kommen konnten. Er relativiert seine eigene Vorstellung: Einerseits ist es wegen „ein bisschen Corona“ schwierig, im Studium Anschluss an Peers zu finden, aber es gibt auch andere Komponenten, die er nicht

nennt. Franz geht auf universitäre Rahmenbedingungen und die Überforderung mit der Stoffmenge ein, die einen Kontaktaufbau zu Peers erschweren und aufgrund dessen sich keine Freundes- und/oder Lerngruppe ergeben hat.

In den Interviews ist immer wieder die Rede davon, am Studienbeginn „connections“ aufzubauen. Proband*innen wie Thomas berichten:

Ja, war eigentlich sehr cool. Sehr viele Leute kennengelernt. Sehr viele Nummern ausgetauscht und eigentlich Connections gemacht. Und war eigentlich sehr spannend, das war natürlich, man war ein bisschen verloren. Aber man hat sich Gott sei Dank mittlerweile über die ganzen Online- Kommunikationsmittel, waren wir bevor wir an den ersten Tag der Uni überhaupt gegangen sind, schon in einer WhatsApp-Gruppe miteinander und haben sich so miteinander koordinieren können und haben sich dann getroffen. Wir waren dann eigentlich zum In-den- Audi-Max-Gehen schon eine Gruppe von 15, 20 Leuten aus unserem Studienzweig Medieninformatik. Das war eigentlich dann auch sehr cool. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Thomas erzählt, dass am ersten Tag an seiner Universität die „connections“ für ihn im Mittelpunkt standen. Dies könnte auf soziale Ängste hindeuten. Einerseits verwendet er den Begriff „connections“, andererseits stellt er dem Begriff das Wort „eigentlich“ voran. Er erzählt nur von losen Kontakten. In seiner Erzählung benutzt er keine persönlichen Worte wie „ich“, sondern verbleibt auf der abstrakten „man“- und „wir“-Ebene. Die Aussagen zu Beginn mit den Worten „sehr“ und „eigentlich“ könnten von sozialer Erwünschtheit zeugen. Er betont, „viele Nummern ausgetauscht“ zu haben, dies ist eine quantifizierende Erzählung. Dennoch spricht er von der Anonymität des universitären Alltags und von seiner Erleichterung, dass es im Vorfeld schon die Möglichkeit sozialer Vernetzung gab.

In den vorangegangenen Abschnitten berichteten Proband*innen von ihrem Übergang an österreichische Universitäten. Die Umstellung, die häufig mit dem Auszug aus dem Elternhaus verbunden ist, scheint eine Herausforderung zu sein, die vermutlich viele Studierende betrifft. Ebenso gibt es bei manchen Working-class-Studierenden den Wunsch, das Feld und den universitären Alltag und sowie die Spielregeln kennenzulernen, im Gegensatz zu anderen Probandinnen und Probanden, die das Studium möglichst rasch abschließen möchten. Die Bedeutung von Netzwerken und sozialem Kapital sowie der Wunsch nach Kontakt mit Peers sind ebenfalls für viele Proband*innen zentral und aus der Literatur bekannt (Scanlon et al. 2020).

6.3 Kapitalausstattung der Working-class-Studierenden

In den folgenden Kapiteln soll die Forschungsfrage – *wie strukturieren die Kapitalausstattung und der Habitus der working-class students die Bedeutung, die sie dem Studium zuschreiben* – beantwortet werden. Aus der Literatur ist bekannt, dass Working-class-Studierende das Studium häufig mit einer geringen Kapitalausstattung oder einer Kapitalausstattung, die im Feld weniger geschätzt wird, sowie wenig Vorbereitung auf die

Universität und „unrealistischen Erwartungen“ starten (Cook/Leckey 1999; Laing et al. 2005, S. 169, 177; O’Shea 2019a).

6.3.1 Ökonomisches Kapital

Tendenziell ist ökonomisches Kapital für Working-class-Studierende in geringerem Umfang vorhanden, wodurch das verfügbare Budget, Wohnmöglichkeiten in der Nähe der Universität und die Möglichkeit von Vorbereitungskursen und -unterlagen reduziert sind (Bargel 2020, S. 22–23). Die Teilnahme und Partizipation an studienbezogenen Aktivitäten können ebenfalls beeinträchtigt sein, da aufgrund einer beruflichen Anstellung weniger zeitliche Ressourcen vorhanden sein können (ebd.). Ein Beispiel dafür sind auch Studienaustauschprogramme wie das von der EU geförderte ERASMUS-Programm, das an österreichischen Universitäten von Studierenden häufig genutzt wird. Lucia erzählt:

*ERASMUS habe ich zum Beispiel nie gemacht, weil ich mich immer ein bisschen ange-
(.) schissen, ich sage das jetzt so @(.)@ habe, dass ich meinen Job kündige, dann dort
Geld bräuchte nichts finde, also einfach diese Dinge, die für andere sehr selbstverständ-
lich waren, da habe ich mir immer sehr viele Gedanken gemacht und geschaut, dass ich
eher „Na, jetzt hab ich erst Job gewechselt, jetzt passt das, finde ich wieder was, wenn
ich zurückkomme?“ (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)*

Viele Working-class-Studierende wie Lucia können keinen Auslandsaufenthalt in Anspruch nehmen, da finanzielle Sorgen und Jobunsicherheit die Möglichkeiten einschränken und verkomplizieren. Die interviewten Studierenden berichteten von weiteren Erfahrungen im Umgang mit finanziellen Mitteln/Ressourcen während des Studiums. Finanzielle Engpässe oder dauerhaft wenig ökonomisches Kapital können – wie bei Lucia – Stress auslösen, die auf die Frage nach ihrem Studentenleben antwortet: „(...) eben ein bisschen stressig, weil ich mir sehr viel Gedanken über Geld machen musste und ‚Wie mache ich das und wie wird das?‘ und irgendwie so.“ Andere Proband*innen berichten:

*So 450 Euro war dann glaube ich die Studienbeihilfe, das ist auch noch immer weit
unter der Armutsgrenze in Österreich glaube ich. Oder Mindestsicherung. (.) Und nein
das geht, man wird genügsamer und kreativer @(.)@ Ich muss ehrlich sagen, ich habe es
eigentlich spannend in Erinnerung und nicht als große Belastung. Bisschen schon, aber
es geht. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)*

*Mhm ja, eben der finanzielle Aspekt, der hat nicht gepasst hat, das war halt nicht so
leicht (...) ich hatte halt Jahre ... 10 Jahre lang 40 Stunden Job als Augenoptikerin. Ich
mag die Augenoptik, aber leider halt auch da Druck- und Leistungsverhältnis. (Aurelia,
29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)*

Die beiden Aussagen zeugen von Belastungssituationen aufgrund finanzieller Probleme. Alexandra spricht von „Belastung“, auch wenn sie gelernt hat, mit weniger Geld im Monat auszukommen. Aurelia musste dauerhaft einem Vollzeitberuf nachgehen, um

sich später das Studium leisten zu können. Trotz staatlicher Beihilfen in Österreich wie Studienbeihilfe, Mindestsicherung und Kindergeld sind diese oft nicht ausreichend, um das Studium und die Lebenshaltungskosten finanzieren zu können:

Sprich, ich habe damals das Kindergeld bekommen, das sind 211 Euro gewesen im Monat und das war es eigentlich. Und wie sich jeder vorstellen kann, ist damit halt (.) nichts abgedeckt, äh, sprich ich habe dann recht viel arbeiten müssen, damit ich mir die Miete und Essen und alles mögliche halt leisten habe können und habe dann wirklich ein Jahr gehabt, wo ich wirklich hin und her gejumpst bin von arbeiten und äh, ja studieren (.) und nicht so viel. Und das ist mir dann irgendwie am Arsch gegangen, weil ich habe irgendwie das Gefühl gehabt, ich kann mich einfach nicht auf das konzentrieren, was ich gerade machen will und war eigentlich die ganze Zeit nur angespannt und genervt und ja deswegen bin ich dann nach einem Jahr wieder zurückgezogen zu meinen Eltern, damit dieser finanzielle Druck einfach weg ist. Den wollte ich einfach nicht mehr haben. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Bei Emilia führte die schlechte Vereinbarkeit von Studium und Beruf dazu, dass sie beschloss, wieder bei ihren Eltern einzuziehen, um Geld zu sparen. Aus den Aussagen der Proband*innen geht klar hervor, dass die mangelnde ökonomische Kapitalausstattung eine Belastung ist, auch wenn es bei manchen die Kreativität und Genügsamkeit fördert (wie bei Alexandra). Im Extremfall kann ein Teufelskreis mit psychischen Problemen wie bei Aysel entstehen:

Damals schon, aber (.) ähm, es ist schwierig in Österreich (.) Psychologen oder Analytiker zu finden die, ähm (.) das gratis machen oder zu einem Selbstkostenpreis oder wenn man sich halt für die Liste einträgt, dann dauert das noch ewig und wenn es mit der Person nicht passt. Das ist schon eine große Hürde. Habe ich dann nicht mehr, also es war mir zu mühsam. Ich habe das dann so (.) aufgenommen, dass ich gesagt habe „Ja, ist es wahrscheinlich nur, weil ich faul [bin] oder weil es mir finanziell nicht gut geht. Wahrscheinlich nur deshalb, weil ich wenig Geld habe“. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

*Ähm ich habe mich aber distanziert von denen [Anm: Studienkolleg*innen aus Schulzeit] ab einem Zeitpunkt. Ähm, weil ich den Fortschritt nicht mehr hatte und wo ich dann (.) das Geld nicht mehr hatte. Und sie haben das Studium dann beendet und ich war dann, ähm, am Juridicum weiterhin. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)*

Wie die Proband*innen berichten, können Studierende durch die finanzielle Belastung eines Studiums in prekäre Situationen geraten. Finanzieller Druck kann den Studienerfolg verringern oder zur Pausierung des Studiums führen. Aysel konnte beispielsweise nicht mehr mit ihren Peers mithalten und berichtet von einer verlängerten Studiendauer. Konstantin wiederum hat das Medizinstudium noch nicht abgeschlossen, da „das Leben im Sinne von ‚Geld verdienen‘“ dazwischengekommen ist.

6.3.2 Kulturelles Kapital

Wie aus der Literatur bekannt, sind Individuen oder Gruppen, die sich kulturelles Kapital während der Habitusentwicklung in den Familien aneignen, in der Regel erfolgreichere Spieler*innen im Bildungsfeld (Lee/Bowen 2006, S. 197; Okeke 2014, S. 3–4). Für Working-class-Studierende stellt ein Investment (Zeit und ökonomisches Kapital) in das Studium jedoch ein Risiko dar, da kulturelle Aktivitäten mit Kosten verbunden sind und sie häufiger einen Nebenberuf ausüben müssen, um ihre Lebenserhaltungskosten zu finanzieren.

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Interviewpartner*innen häufig mit wenig kulturellen Aktivitäten aufgewachsen sind. Aussagen wie von Franz, dessen „Eltern jetzt nicht so kulturelle Menschen [sind]“, weisen darauf hin, dass die Kulturkapitalausstattung nicht ausreichend oder passend für das universitäre Feld ist. Dies wird häufig für Studierende mit dieser sozialen Herkunft beschrieben (Meuleman et al. 2015a), ist aber nicht zwingend der Fall. In vielen Familien sind die Arbeitsverpflichtungen und der damit verbundene Zeitmangel ein Faktor: Franz' Eltern haben beispielsweise erst in der Pension Zeit für mehr kulturelle Aktivitäten.

Einige Proband*innen berichten jedoch von kulturellem Kapital und kulturellen Aktivitäten während ihres Aufwachsens.

Ja, wir waren im Musical und hin und wieder im Kindertheater, Opern nicht, äh:m (.) das Lesen (...) Äh:m, das ähm habe ich sehr von meiner Tante mitgekriegt auch und nicht so von meiner Mama und ich habe immer extrem gerne gelesen das war immer voll wichtig für mich. (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)

Lucia ist von ihrer Tante gefördert worden, die ihre Erfahrungen als Bildungsaufsteigerin an ihre Nichte weitergegeben hat. In Aurelias Familie war trotz finanzieller Schwierigkeiten kulturelles Kapital vorhanden. Ihre Familie hat häufig Theatervorstellungen besucht und ihre Studienwahl damit beeinflusst:

Ja, genau (...) mhm also ja, mich [hat] ja schon sehr viel Kultur interessiert bei vielen Tanzen gegangen und eingegangen, Projekte gemacht Improvisationstheater gemacht, dann war ich zu Hause immer so, ja, der Familien Clown. Und ich habe dann gemerkt „OK, ich hab da ein Talent irgendwie.“ (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Neben Aurelias Talent und Hobbys im Theaterbereich, die familiär bestärkt wurden, erkennt sie dennoch, dass manche im universitären Feld geforderten Kulturkapitalformen in ihrer Familie nicht vorhanden waren:

Aber ich hab schon gemerkt, dass mir irgendwie akademische Fixierung hat schon gefehlt hat, weil ich halt keine Akademische, keine Akademiker als Eltern habe also es war halt schwer, mich das erste Mal mit wissenschaftlichen Texten auseinander zu setzen. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Aurelias Aussage ist defizitorientiert und weist auf einen Mangel an kulturellem Kapital, das im universitären Feld verlangt wird, hin. Sie grenzt sich damit auch von ihren

Studienkolleginnen und -kollegen ab. Sie erzählt, dass sie sich das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Texten erst erarbeiten musste. Aurelia hat die Matura in der Abend-schule nachgeholt und in ihrer schulischen Laufbahn wenig akademische Vorbereitung genossen. Dies ist auch mit ihrem Habitus und ihrer inkorporierten kulturellen Kapitalausstattung verbunden. In ökonomisch gut ausgestatteten Haushalten ist häufig mehr Zeit vorhanden, um zu lesen. In Akademiker*innen-Haushalten erfolgt ebenfalls eine frühe Kapitalweitergabe durch Eltern oder Geschwister oder die Person wird in prestigeträchtigen Schulen schon früher mit wissenschaftlicher Lektüre konfrontiert (Funk et al. 2022).

6.3.3 Soziales Kapital

Aus der Literatur ist bekannt, dass Working-class-Studierende weniger für die Universität passendes soziales Kapital besitzen als Studierende, deren Eltern Akademiker*innen sind (Meuleman et al. 2015). Ein Mangel an sozialem Kapital, wie z. B. fehlende unterstützende Personen, erhöht auch das Risiko eines Studienabbruchs (Nairz-Wirth et al. 2017, S. 15–17).

Ja, trotzdem ist der ... ich will jetzt nicht sagen, dass da irgendwer Connections ausnutzt, dass ist ja gar nicht möglich zur Uni Zeit. Jeder macht seine Famulatur und es ist scheißegal .. also es hat keine Hilfe .. auch wenn dein Papa Primar ist, (...) dann hat man irgendwie eine Referenz wie weit das Potenzial reicht. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/Medizin)

Konstantin spricht vom elitären Medizinstudium und dass dort zwar Studierende, deren Eltern bereits Ärzt*innen sind, nicht direkt einen Vorteil über soziale Netzwerke haben, aber trotzdem inhärent besser über den Bildungsweg und die Hierarchien Bescheid wissen.

Aus vielen Studien und dem Stand der Forschung ist bekannt, dass Peer-Freundschaften und Lerngruppen wichtig für den Aufbau von sozialem Kapital und Zugehörigkeitsgefühl an der Universität sind (Brouwer et al. 2022; Gokpinar-Shelton/Pike 2022; Meehan/Howells 2018). Dieses Sozialkapital ist im Feld in der Regel wertvoll, dadurch kann Zugehörigkeitsgefühl bei Studierenden entstehen und deren Übergang/Anpassung an die Universität wird erleichtert (Masika/Jones 2016).

Im österreichischen Kontext ist es möglich, dass Schulfreund*innen in Ballungsräume mit Universitäten ziehen bzw. denselben Studiengang besuchen.

(...) und so von den Freunden war des .. natürlich hilfreich, dass die weiter waren. Also die waren immer so ein bis zwei Semester vor mir (atmet laut ein). Und das ist recht angenehm, weil du dann einfach wen hast, der dir sagen kann „ok, bei der Vorlesung geht's um des und des. Bei der PI des und des“ – also es hat schon geholfen. (Konstantin über Wirtschaftsrecht)

Grundsätzlich, ich habe noch viele Freunde von früher aus der HTL, die sind viel nach Wien gezogen. Das macht es relativ leicht. Ich habe immer jemanden, mit dem ich etwas unternehmen kann. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Diese Schulfreundschaften können Informationskapital weitergeben – wie im Fall von Konstantin – und für ein vorläufiges Zugehörigkeitsgefühl an der Universität sorgen, aber auf Dauer findet kein Netzwerkaufbau statt. Es wird oft nicht das passende Sozialkapital im Feld aufgebaut, um den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Im Gegensatz dazu gibt es auch Interviewpartner*innen, die den Wert von sozialem Kapital und der Aneignung von Informationskapital verstanden haben – wie bei Thomas bewusst oder bei Sabrina unterbewusst. Thomas schließt sich nach den Lockdowns im Zuge der COVID-19-Pandemie einem Sportteam der Universität an:

Und so ist es jetzt eigentlich, nach Corona wird es besser. Es ist eigentlich sehr vom Studentenleben. Es gibt wieder Veranstaltungen an der Uni. Ich kann auch wieder beim Footballteam mitspielen. Da sind wir mittlerweile im Training dabei. Das geht jetzt ein bisschen auf und da finde ich mich jetzt auch ein bisschen besser zurecht. (...) Mir ist erst jetzt bewusst geworden, wie wichtig das wäre. Grundsätzlich, ich habe noch viele Freunde von früher aus der HTL, die sind viel nach Wien gezogen. (...) Aber mir ist erst jetzt bewusst geworden, nach ein paar Semestern, wie wichtig das wäre, dass ich Leute in meinem Studium auch kenne, weil es einfach für viele Sachen ... Da muss man schon einmal wen fragen und da schreibt man dann nicht extra eine Mail an den Tutor oder so. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Sabrina zeichnet in ihrer Erzählung nach, wie sie durch den Aufbau von sozialen Beziehungen zu Peers höchst studienrelevantes Informationskapital erhalten hat:

Das war auch so ein bisschen eine Sache, weil es ist irgendwie diese ganze Studienorganisation. (...) Ansonsten hätte ich eh ein paar Probleme gehabt. (...) Also so manche Informationen waren auch ein bisschen nicht so leicht zu erreichen. Und ich glaube, das Wichtigste war da einfach wirklich mit Leuten reden. Weil ich dann wirklich so mit Leuten geredet habe, „was macht ihr das Semester?“ Und dann haben sie gesagt, „ja, die vier Sachen“. Und ich so, „hey, ich dachte man darf doch nur zwei machen“. Und einfach durch Gespräche, glaube ich, habe ich die meisten Sachen so herausgefunden. (Sabrina, 18, Philosophie)

Doch im Gegensatz zu Thomas fehlen Sabrina die Erkenntniswerkzeuge nach Bourdieu. Beide haben verstanden, dass es sich um gesellschaftliche (Pandemie) und institutionelle Rahmenbedingungen (Studienorganisation, Kontaktmöglichkeit zum Universitätspersonal wie Tutor*innen) handelt, die den Zugang zu Informationen erschweren oder verkomplizieren und dass Informationen am besten über Studienkolleg*innen im informellen Austausch erhalten werden, wenn beispielsweise keine sozialen/digitalen Plattformen wie WhatsApp zur Verfügung stehen.

In den beiden folgenden Unterkapiteln soll zuerst der in-vivo-Code „durch das Studium durchgehen“ beleuchtet werden, der bei Working-class-Studierenden häufig vorkommt und ein angestrebtes Studium in Mindestzeit beschreibt, sowie die Deutung des Studierendenlebens von Teilnehmenden in dieser Studie.

„Durch das Studium durchgehen“

In der Literatur wird beschrieben, dass Working-class-Studierende aufgrund verschiedener Faktoren wie finanziellem Druck oder finanzieller Belastung der Familie schnell – wie Franz sagt – durch das Studium „durchgehen wollen“, also rasch oder in Mindeststudienzeit ihr Studium abschließen möchten (Hesketh 2010, S. 404). Häufig ist familiäre finanzielle Unterstützung mit Schuldgefühlen verbunden (ebd.). Daraus kann sich eine starke Fokussierung auf das Lernen ergeben, wodurch die sozialen Aspekte des Studienalltags in den Hintergrund geraten können.

Ahm und einfach schon viel Zeit mit Lernen verbracht, eben weil ich halt wusste: ich will schnell durchgehen und gut abschneiden um ähm.. um einfach mir selbst gerecht zu werden, aber dann auch vielleicht den Erwartungen meiner Eltern, die sie jetzt so nie geäußert hätten, aber .. ähm.. die man sich selbst dann halt irgendwie auferlegt. Ahm.. und von daher. Also ich hab dann schnell auch in Wien (...) einen Freundeskreis gefunden. Das war kein Problem. Der war jetzt nicht unbedingt von meinem Studium aber einfach auch anderwärtig irgendwie über Kontakte zusammengetragen. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Die Erzählung von Franz illustriert, dass er sich selbst Druck gemacht hat, das Studium schnell abzuschließen, da seine Eltern implizite Erwartungen an ihn hatten. Dieser Stress im Studium könnte darauf hinweisen, dass er auf das Lernen fokussiert war und deshalb an der Universität zu Studienbeginn keine Freundschaften und Netzwerke aufgebaut hat. Lukas hat im Interview so wie Franz einen starken Fokus auf das Lernen, anstatt sozialer Beziehungen, gelegt:

Ein Unitag, also ich versuch halt immer recht früh aufzustehen, versuch da halt zu lernen was notwendig ist und schon länger im Voraus gelernt werden muss. Und wenn notwendig bereite ich mich kurz vor, gehe dann an die Uni. Wenn es jetzt zwei Veranstaltungen sind versucht man es halt an der Bib zu überbrücken und da weiter zu lernen, ansonsten sind die echt dazu eher schnell heimzufahren. Genau, außer wenn ich jetzt speziell jemanden treffe am Abend und wenn es gerade am Abend ist, wo dann sowieso nicht viel gelernt wird, bleib ich manchmal auch länger. (Lukas, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Seine Erzählung wirkt, als würde er vom Schulalltag sprechen. Da er sich am Beginn des Studiums befindet, hat er möglicherweise den schulischen Habitus und die schulische Lernform noch beibehalten. Lukas scheint sich noch nicht an das studentische Leben gewöhnt zu haben. Möglicherweise hat er keine Idee, wie das studentische Leben aussehen könnte, da seine Eltern keine Akademiker*innen waren, als er aufgewachsen ist. Auffällig ist, dass er keine Namen von Personen in seiner Erzählung des Studienalltags nennt. Es scheint, als würde er das Lernen bevorzugen und bewusst Orte aufsuchen, wo Kontakte kaum stattfinden – z. B. die Bibliothek (unkommunikativer Ort) – oder er fährt sofort nach den Lehrveranstaltungen nach Hause. Sein sofortiger Heimweg könnte auf Isolation hinweisen. Es scheint, als hätte er kein Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft.

(...) aber ja, ich bin halt auch irgendwie mit Gruppen unterwegs, wenn man sich irgendwie gegenseitig lernen kann das mach ich dann schon gerne, aber so private Dinge mache ich halt nicht mit meinen Kommilitonen (...). (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Aurelia spricht zwar von der Bildung von und Einbindung in Lerngruppen, aber die sozialen Aspekte rücken in den Hintergrund, obwohl sie beschreibt/erkennt hat, wie wichtig soziale Netzwerke in ihrem Studium sind.

(...) dass das halt irgendwie nicht ein Job ist, wo ich jetzt richtig Kohle bekommen kann. So gerade in meiner Lage, weil, ich hab auch noch nicht so die Connections. In dem Studium irgendwie Studium ist total wichtig ist ein gutes Connections, ist eben Regisseur kennen Direktor kennen oder Kritiker kennen oder die Professoren kennen und so genau, und das ist bei mir nicht der Fall. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Akademische Leistungen werden von den an der Studie teilnehmenden Studierenden häufig als wertvoller als soziales Kapital eingeschätzt. Das Studium dient als Mittel zum Zweck, denn Bildungstitel haben Wert am Arbeitsmarkt, was auch in der Literatur bekannt ist (Reay et al. 2009). Jedoch kann beim Eintritt in den Arbeitsmarkt das notwendige Sozialkapital (die notwendigen sozialen Netzwerke), um einen reibungslosen Übergang in die Beschäftigung zu schaffen, fehlen (Brändle/Häuberer 2014; Groves et al. 2022). Aurelia hat dies verstanden und baut bewusst ein Netzwerk über (ihre) ethnische Herkunft auf:

Ja also, das Gute ist ich bin ja, ich bin ja [ethnische Volksgruppe] und da gibt es halt auch immer Kulturvereine zum Beispiel also auch in der Kunstrichtung und. Ja, die gibt es leider so gibt es dann auch zum Glück coole Powerfrau, dann irgendwie Stücke inszenieren und spielen auch selber Schauspielerinnen sind und eben gerade durch die Kulturvereine habe ich dann auch Connections gefunden. Ja und ja, auf der Uni selber jetzt nicht. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Die universitären Feldregeln können schnell erlernt werden, was auch von den Working-class-Studierenden dieser Studie berichtet wird und beispielsweise durch deren Studienfortschritt beobachtbar ist. Häufig ist für Working-class-Studierende und andere Gruppen das Risiko beim Lernen kleiner, aber sozial dennoch größer. Dabei wird von den Interviewten übersehen, dass der Aufbau von sozialem Kapital und Netzwerken ebenso wichtig wie das Lernen selbst ist.

Deutung des „Studentenlebens“

Wie im vorherigen Unterkapitel beschrieben, können Working-class-Studierende einen Fokus auf das Lernen und die rasche Absolvierung des Studiums richten, während kaum Beziehungen am Campus geknüpft werden. Die Studierenden verlassen sich auf persönliche Eigenschaften und versuchen nicht, sich in das akademische und soziale Campus-Leben zu integrieren (Moschetti/Hudley 2015). Franz erzählt beispielsweise:

Ich würd sagen ich hab' nieee ein klassisches Studentenleben gehabt. Hat mich jetzt aber nie wirklich gereizt oder interessiert. Ahm.. also hin und wieder, also zum Beginn des Studiums hab' ich in Studentenheimen gewohnt. Ahm.. und.. da schon hin und wieder auf diese Heimparties gegangen, aber selbst des war mir ein bissl' skurril. Ahm und einfach schon viel Zeit mit Lernen verbracht, eben weil ich halt wusste: ich will schnell durchgehen und gut abschneiden um ähm.. um einfach mir selbst gerecht zu werden, aber dann auch vielleicht den Erwartungen meiner Eltern, die sie jetzt so nie geäußert hätten, aber .. ähm .. die man sich selbst dann halt irgendwie auferlegt. Ahm.. und von daher. Also ich hab dann schnell auch in Wien .. ah .. ähm einen Freundeskreis gefunden. Das war kein Problem. Der war jetzt nicht unbedingt von meinem Studium aber einfach auch anderwärtig irgendwie über Kontakte zusammengetragen. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Wie bereits beschrieben, waren Franz das Absolvieren des Studiums in der Mindeststudienzeit und das Lernen wichtiger als Partys und andere soziale Aktivitäten mit seinen Peers. Er bereut dies und konnte wenig Zugehörigkeitsgefühl zu Studienkolleginnen und -kollegen im Studium aufbauen.

Auch über die Zeit nach der COVID-19-Pandemie wurde berichtet:

Und so ist es jetzt eigentlich, nach Corona wird es besser. Es ist eigentlich sehr vom Studentenleben. Es gibt wieder Veranstaltungen an der Uni. Ich kann auch wieder beim Footballteam mitspielen. Da sind wir mittlerweile im Training dabei. Das geht jetzt ein bisschen auf und da finde ich mich jetzt auch ein bisschen besser zurecht. Weil am Anfang ... Es hätte auch schon früher das Angebot gegeben, aber es war einfach durch die ... Man hätte jetzt alles online suchen müssen und dann auf die Uni fahren für solche Sachen. Das war irgendwie einfach was, das war für mich zu weit weg. Das war nicht direkt greifbar für mich. Ich weiß auch, dass es Sachen gegeben hätte, aber ich habe die einfach auch nicht wirklich wahrgenommen. (Thomas, 23, Medieninformatik)

In seiner Erzählung beschreibt Thomas eindrücklich die Bedeutung sozialer Aspekte im studentischen Leben. Seine Aussage, dass er sich „nach Corona“ „besser zurecht“ findet, deutet darauf hin, dass es zu Beginn schwierig für ihn war. Außerdem lässt sich durch seine Aussage rekonstruieren, welche Aspekte für ihn das „Studentenleben“ ausmachen:

- 1) Football-Team: Teamaspekt, Training
- 2) Veranstaltungen an der Universität
- 3) Post-COVID: das Erlernen sozialer Aspekte/Strukturen verzögert durch COVID-19-Pandemie

Anders als bei Franz und Lukas kann das Studierendenleben auch befreiende Aspekte für Studentinnen und Studenten haben. Für Leyla bedeutet Studieren beispielsweise, die Sorgen rund um die Familie und Finanzielles hinter sich zu lassen.

6.3.4 Informationskapital

Wie bereits beschrieben hängt die Ausstattung des studentischen Informationskapitals von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen ab, die durch Familien und/oder Freund*innen zur Verfügung gestellt werden, sowie von der jeweiligen Kultur der Universität (Lessky et al. 2021, S. 31). Working-class-Studierende können im Gegensatz zu anderen Studierendengruppen häufig nicht auf die Erfahrungen ihrer Eltern oder anderer Familienmitglieder zugreifen und der fehlende Überblick über administrative Prozesse kann problematisch sein, wie auch Interviewpartner*innen berichten:

Das war komplett chaotisch. Ich hab' mich komplett verloren gefühlt. Also ich vermute, wenn du Eltern hast, die zuvor an der Uni waren, die sagen, was da so passiert und das trifft dann nicht ganz so hart. (Ralf, 29, Pharmazie/Informatik)

Größere Schwierigkeiten, ich meine zum Beispiel, keine Ahnung, mit dem Studentenwohnheim. (...) Aber das war so ein bisschen blöd. Mit der Anmeldung so, ich meine, die Sache ist halt die, ich glaube, das ist halt das, wenn du halt die erste Person in deinem engeren Umkreis bist, die studiert. (Sabrina, 18, Philosophie)

(...) es ist so, meine Eltern eben (.) mich nicht wirklich begleitet haben, d.h. ich habe einfach ein bisschen herum gegoogelt, bin aber relativ blauäugig an das Ganze herangegangen, habe mich nicht wirklich damit auseinandergesetzt, wie ein Studium wirklich funktioniert. Da hat es schon einmal angefangen und dann einfach überrascht von dem ganzen Setting und wie das halt aufgebaut ist und ähm, ja, auch dem (.) Ausmaß der Prüfungen und alles hat mich einfach extrem verwirrt. Ich muss dazu sagen, ich habe auch sonst in meiner Familie niemanden gehabt, mit dem ich darüber reden kann, ähm, weil bei uns niemand auf der Uni war vor mir. D.h. ich habe das eigentlich nirgends gekannt, ich habe überhaupt keine Berührungspunkte mit dem gehabt und war dann irgendwie ein bisschen (.) „lost“, auf die Schnelle. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Die Proband*innen gehen explizit auf fehlende familiäre Übermittlung von Informationskapital ein. Dadurch, dass sie sich selbst die Informationen beschaffen mussten und teilweise nicht richtig einordnen konnten, kann Verwirrung entstehen. Dies stimmt mit der Literatur überein, die darauf hinweist, dass Verständnis und Antizipation studienbezogener Organisation sowie die Fähigkeit, die Verbindung zwischen studienbezogenen Informationen von Studierenden zu nutzen, vorhanden sein sollten, um den Übergang zur Universität erfolgreich meistern zu können (Lessky et al. 2021, S. 29).

Das war noch eine Woche vor offiziellem Studienbeginn. Ähm, da hat es so eine Art Propädeutikum gegeben von Politikwissenschaft (...) das waren so drei Orientierungstage mehr oder weniger und ja, ich war eigentlich completely lost und completely überfordert (.) habe überhaupt nicht gewusst, wohin mit mir (...) ich war dann kurz ein bisschen überfordert, weil die einfach ganz viel Sachen in einer Selbstverständlichkeit erklärt haben(...) Ich habe das Gebäude betreten, habe mir diese ersten Vorlesungen angehört und war eigentlich kurz einmal sehr überfordert und ähm, auch am Zweifeln und habe mir gedacht so „Fuck, ob ich das jemals packen werde, was die da reden, was die da von mir wollen?“ (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Emilia hat so wie andere Proband*innen Unterstützungsmaßnahmen und Onboarding-Angebote/-Prozesse von Seiten der Universität in Anspruch genommen, dennoch war sie überfordert vom vorausgesetzten Wissen.

Ein wiederkehrendes Thema in den Interviews war, dass Informationskapital über Freundinnen und Freunde aus der Schulzeit vermittelt wird – vor allem an einer österreichischen Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt:

Naja der Zugang ist eigentlich relativ leicht für mich gewesen. Man findet halt im Internet genügend Informationen, wie man sich bewerben muss und alles Mögliche und auch durch Freunde erfährt man Sachen. Und ja. Dann habe ich halt die Aufnahmetests gemacht, bzw. den Aufnahmetest und (.) hat halt funktioniert. (Manuel, Wirtschaftsrecht)

Demnach ist die Schnittstelle zwischen Peer-Netzwerken und -Informationen bedeutsam für das Informationskapital, da es den Studierenden ermöglicht, sich mit den ungeschriebenen Regeln oder dem versteckten Lehrplan (*hidden curriculum*) einer Universität vertraut zu machen.

Die Interviewpartner*innen berichteten auch über fehlendes Informationskapital – beispielsweise Konstantin, der erzählt, beim Wechsel vom Wirtschaftsrechtstudium zu Medizin gering bezahlter „leg holder“ in einem Krankenhaus zu sein, obwohl ihm dies karrieretechnisch keine Vorteile bringt. Ihm fehlte das Informationskapital im Medizinstudium im Gegensatz zu Peers, die bereits Ärzt*innen im Familien- und Bekanntenkreis hatten.

Jedoch liegt die Verantwortung, Informationskapital bereitzustellen auch auf Seiten der Universität. Die Hochschulen können wichtige Unterstützungsmaßnahmen anbieten. Maria ist beispielsweise schon vor dem Studium mit der Universität durch die Schule in Kontakt gekommen:

Es war „Schüler an die Unis“, (...) das war so ein Begabtenförderungsprogramm und habe dann halt schon Vorlesungen auf der [Universität mit wirtschaftlichen Schwerpunkt] auch ein bisschen besucht. (Maria, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

(...) bevor die Kurse angefangen haben, hat man sich ja anmelden können für so eine Führung an der [Universität mit wirtschaftlichen Schwerpunkt], da werden einem dann die Räumlichkeiten gezeigt, die Gebäude, welches ist welches, wo findet was nochmal statt, wo finde ich welches Department. Also die haben da eh genug Informationen bereitgestellt auch so Informationsmessen. Ich habe halt so gut wie nichts davon in Anspruch genommen, muss ich ehrlich sagen. Das war vielleicht meine eigene Schuld. (Michael, 27, Rechtswissenschaften/ Bachelor Wirtschaft- und Sozialwissenschaften)

Im Falle von Michael und Maria, die beide eine Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt besuchen, gehen beide auf Informationsangebote seitens der Universität schon vor dem Studienbeginn ein. Maria konnte über das Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“¹⁰ Vorlesungen besuchen und sich mit dem universitären Feld ver-

10 Gefördert von OeAD und BMBWF, siehe auch <https://youngscience.at/de/angebote/schuelerinnen-an-die-hochschulen/>

traut machen, während Michael zwar von Informationsmessen und Campus-Führungen, die bereitgestellt werden, wusste, aber diese nicht in Anspruch genommen hat. Es gibt also auch individuelle Faktoren, wie sehr man sich um Informationen bemüht und diese Angebote annimmt.

Im Fall von Sabrina und Aurelia haben beide erkannt, wie wichtig es ist, über Studienkolleg*innen Informationen zu sammeln:

Also so manche Informationen waren auch ein bisschen nicht so leicht zu erreichen. Und ich glaube, das Wichtigste war da einfach wirklich mit Leuten reden. Weil ich dann wirklich so mit Leuten geredet habe „was macht ihr das Semester?“ Und dann haben sie gesagt „ja, die vier Sachen.“ Und ich so „hey, ich dachte man darf doch nur zwei machen.“ Und einfach durch Gespräche, glaube ich, habe ich die meisten Sachen so herausgefunden. (Sabrina, 18, Philosophie)

Wie bereits im Abschnitt 4.3.4 und im Theorieteil beschrieben, sind Peer-Netzwerke bedeutsam, um relevantes studienbezogenes Informationskapital zu erhalten. Es ermöglicht den Studierenden, die über ein solches Informationskapital verfügen, ihr Studium bereits mit einem gewissen Verständnis der universitären Spielregeln zu beginnen (Lessky et al. 2021, S. 29; Santos/Costa 2015, S. 248).

Wie in den vorherigen Kapiteln ersichtlich wurde, spielt die Kapitalausstattung eine Rolle für Working-class-Studierende hinsichtlich ihrer Übergangserfahrungen an die Universität. In den nächsten Abschnitten wird noch genauer auf die Herkunftsfamilie eingegangen, die – wie bereits kurz beschrieben – unterstützend wirken oder das Studium erschweren kann.

6.4 Kontingenzfeld Herkunftsfamilie

Wie aus der Literatur und Theorie bekannt, spielen sowohl die Herkunftsfamilie als auch der Herkunftsort eine Rolle für Working-class-Studierende (Barnett 2014; Dippelhofer-Stiem 2017b; Hurtado/Carter 1997). Working-class-Studierende werden beispielsweise bei der Wahl des Hochschulstandorts häufig von der Vertrautheit des sozial-räumlichen Umfelds geleitet (Siehe ebenfalls Abschnitt 3.3).

Familiäre Bindungen können als Unterstützung für Studierende dienen (Hurtado/Carter 1997, S. 339), was auch in einigen Interviews, wie im Fall von Lucia, beschrieben wird:

Ja, ich muss sagen die emotionale Unterstützung habe ich mir immer von meiner Tante geholt oder von Freunden, das war eben auch die Tante die gesagt hat „Du gehst jetzt ins Gymnasium und schau dir das mal an“ @(.). Ähm, die Mama ist da selber eine sehr ängstliche Person und konnte da nicht so (.) mir so viel Halt geben, aber meine Tante eben schon auch weil sie gesagt hat, ähm sie hat selber (..) die Matura nachgemacht während dem (...) Arbeiten schon, das war für sie voll zack, ich soll das einfach gleich machen. (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)

Das auch von der Mama, also unterstützt hat sie da schon. (...). Aber ich habe da immer auch Zeit gekriegt, um mein Ding zu machen und so war es auch in der Schul-

zeit also die Mama war sehr schnell „Du ich kann dir nicht helfen, aber du machst das und ich schau, dass du halt nicht so viel im Haushalt helfen musst“ oder irgendwie so. Also sie hat mich da quasi frei gespielt und hat gesagt „Du musst das schon alleine schaffen“ weil sie mir halt nicht helfen konnte, aber so gut wie möglich emotional unterstützen einfach auch. Mir den Rücken freigehalten, ja. (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)

Lucia erfährt unterschiedliche Arten der Unterstützung ihrer Mutter (emotional, zeitlich) und ihrer Tante (Informationen). In anderen Interviews ist die Erzählung oft konträr mit „weg von den Eltern“, wie bei Aysel und Konstantin:

(...) also das war klar, dass (...) das nicht das Ende ist. Das war für mich waahh da hab' ich mich sogar geärgert eigentlich damals, da hab' ich mir so gedacht „okay, es gibt daheim nichts, es gibt daheim nichts, dass mir hilft so... quasi: „okay, HTL fertig, geh' arbeiten so“ super!“ Das war mir eigentlich zu wenig, aber ja. Da war ich angefressen sogar auf meine Eltern, dazumals war ich wirklich angefressen auf meine Eltern. Deswegen wollte ich schleunigst nach Wien ausziehen, weil ich eher das Gefühl hatte, das mich das einfach zurückhält. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/Medizin)

Die Mama wollte nicht, dass ich nach Wien ziehe, weil ich hier meinen (.) Ex-Freund hatte. Sie fand das richtig schlimm, wenn ich da nach Wien ziehe. Deswegen war das schon ein Konfliktthema. Und (.) sie hat auch gesagt, dass sie mich finanziell nicht unterstützen wird. Und ja, ich hatte aber Rück(halt) von meiner Schwester, die hat in Innsbruck studiert gehabt, also begonnen. (...) Meine Mama war bis zum Ende dagegen, aber ich bin dann mit meiner Schwester mit dem Zug nach Wien umgesiedelt, weil sie es nicht verkraftet hat. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Der familiäre Habitus (*familial* oder *family habitus*) kann sich in unausgesprochenen Erwartungen von Familienmitgliedern über das Verhalten des Kindes/der Kinder und Annahmen über deren Lebensverlauf bzw. Bildungsentscheidungen äußern (O'Shea 2016; Reay 1998, S. 525–526). Konstantin hat das Gefühl, dass seine Familie ihn zurückhält, die ihm zur Erwerbstätigkeit rät, während Aysels Mutter sich klar gegen die Studien- und Umzugspläne ihrer Tochter ausspricht. Aysel erhält daraufhin die Hilfe ihrer Schwester. Im Fall von Konstantin könnte auch das Bildungsaufstiegsmotiv ausschlaggebend sein. Dies wird ähnlich in der Literatur beschrieben, da es durch den sozialen Aufstieg, häufig verbunden mit dem Umzug in eine Großstadt, zu Spannungen mit der Herkunftsfamilie kommen kann (Crozier et al. 2019).

Die Herkunftsfamilie kann wohlwollend oder ambivalent gegenüber den Studienplänen eingestellt sein.

Ja und familienseitig ist das eigentlich gar nicht forciert worden, oder verwandtschaftsseitig. Es wäre kein Druck aufgebaut worden (.) mehr zu machen. (Lukas, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Bei Lukas wurde kein Druck zu studieren aufgebaut, aber ihm wurde auch nicht davon abgeraten. Im Extremfall kann die Familie feindlich sein und Mitglieder, die die Familie verlassen, als „Verräter*innen“ bezeichnen. Franz versuchte beispielsweise mit seiner Familie in Kontakt zu bleiben, familiäre Bindungen aufrecht zu erhalten und die Zuge-

hörigkeit zur Familie zu inszenieren, aber er wurde nicht akzeptiert und bezeichnet sich als „Sonderling“ der Familie. Seine Verwandten scheinen seinen neuen akademischen Habitus nicht akzeptiert zu haben. Der Entfremdungsprozess von der Herkunftsfamilie kann schmerzhaft sein und wird in der Literatur genauer beschrieben (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37; Reay et al. 2010).

Äh:m und ich habe schon irgendwie so von zu Hause halt so den Druck bekommen „Jetzt haben wir dich studieren lassen und jetzt geben wir dir ein Geld und jetzt mach einmal und jetzt tu einmal“, das war halt schon (.) einfach so, ja ich würde schon fast behaupten, immer wieder so Sticheleien und so, ähm (.) ist halt permanent hinterfragt geworden, was ich da eigentlich tue, und das hat mich einfach immens genervt. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Im Fall von Emilia ist von Sticheleien gegen ihre Person die Rede. Dies kann eine schmerzhafte Erfahrung für die Person sein.

Doch nicht in jedem Fall ist die Trennung von Herkunftsfamilie und Studium notwendig (Hurtado/Carter 1997). Familiäre Bindungen können als Unterstützung dienen und Studierende müssen sie nicht kappen, um sich im universitären Kontext zugehörig zu fühlen (ebd., S. 339). Ein Beispiel dafür ist Sabrina:

Da will ich mal reinkommen, wie funktioniert das Unisystem und so. Und, keine Ahnung, einmal neue Leute treffen, wie ist die Stadt, wie ist das, einmal alleine wohnen, einfach mal Selbstständigkeit aufbauen. Und das ist natürlich leichter, wenn man trotzdem noch mit dem Zug die Eltern besuchen kann und nicht irgendwie mit dem Flugzeug herfliegen muss zum Beispiel. Und auch, dass man sagt, man kann, wenn was ist, einmal schnell herkommen (..) (Sabrina, 18, Philosophie)

Sabrina möchte während des Studienbeginns noch nicht allzu weit räumlich von ihren Eltern entfernt sein. Die Bindung zu den Eltern soll erhalten bleiben.

Insgesamt wurden in diesem Kapitel unterschiedliche Haltungen der Familie zum Studium beschrieben: Akzeptanz/Förderung, Ambivalenz und Ablehnung – dies ist auch aus der Literatur bekannt (Lessky 2023). Die folgenden Unterkapitel sollen ergänzend zeigen, wie familiäre Bindungen entweder den Studienabbruch fördern (6.4.1) oder die Studierenden unterstützen (6.4.2).

6.4.1 Familie als Pull-Out-Faktor

Wie aus der Literatur bekannt ist, können sich Beziehungen im sozialen Umfeld, besonders zur Familie und bestehende Freundschaften, durch das Besuchen einer tertiären Einrichtung verändern. Sowohl die räumliche Entfernung als auch die Veränderung von Werten und Überzeugungen können Distanz schaffen (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37). Weiters können sich der fehlende Erfahrungsaustausch sowie das Unverständnis gegenüber akademischen Leistungen negativ auf Beziehungen auswirken (King et al. 2019; O’Shea 2019a, S. 10).

Ich glaube, dass ich dadurch ein bisschen mehr aus mir herausgegangen bin, weil das Studium sozusagen die Möglichkeit war, von daheim ein bisschen wegzukommen und mich auch so mal wirklich (.) ein bisschen abzunabeln von dem Ganzen (...) am Anfang wie ich da angefangen habe bei meiner damals besten Freundin halt auch in Wien zu übernachten, weil ich noch in [Dorf in Niederösterreich] gewohnt habe (...) Ich hatte da mehr so Sozialleben als davor sozusagen, weil ich davor immer sehr, eher zurückgezogen und (.) ein bisschen (.) geschreckt könnte man sagen, war und einfach auch dann durch die Freundinnen (...) „Wir nehmen dich jetzt mit und du kommst jetzt ein bisschen aus deinem Schneckenhaus raus“, sozusagen. Und ja, also es war, hat sich zum Positiven verändert. (Maria, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Die Distanzierung zum Elternhaus empfanden die Interviewten entweder als befreiend (wie beispielsweise Marias Aussage zeigt), teilweise hat dies aber zu zusätzlichen Spannungen in der Beziehung beigetragen.

Ich hatte halt diesen großen Konflikt mit der Mama. Das hat es nicht einfacher gemacht, das hat ziemlich lange gedauert, dass sie akzeptieren konnte, dass ich jetzt in Wien bin und studiere und nicht nach Hause komme oder abbreche. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Weiters kann die Veränderung von Werten und Überzeugungen dazu führen, dass Studierende sich von ihrer Familie distanzieren. Durch die Entwicklung eines neuen akademischen Habitus sowie neuer Denkweisen verschieben sich die Prioritäten und stimmen nicht mehr mit jenen von Familienangehörigen überein, wodurch eine Entfremdung möglich erscheint (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37).

Ebenso können familiäre Erwartungen über traditionelle Rollenbilder für Studentinnen eine Belastung werden, wie Aurelia und Sabrina berichten:

(...) die wollen auf jeden Fall, dass ich eine selbständige Frau werde, aber beim aber ja viel viel lieber haben sich gewünscht, dass ich einen Mann finde und Palette Kinder mache und die super Mami werde hinterm Herd stehe. Also meine Mutter hat sicherlich gewünscht Familienleben natürlich auch mit Beruf, dann, weil sie halt selber weiß, wie schwer es ist, wenn du irgendwie selbst keine eigene Ausbildung hast. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

(...) mein Großvater hat auch mal so einen Kommentar sozusagen gelassen, dass ich ja schauen soll (...) heiraten ist sowas richtig altes von damals so gefühlt (...) ich soll wen heiraten, der eh genug Geld hat oder sowas in die Richtung, weil es vielleicht mit meiner Mama (...) sie eher, wen gekannt hat, der halt nicht fertig studiert hat und der halt nicht so viel Geld hat und das halt dann irgendwie zu Problemen führen kann natürlich (...) Und deswegen war ihm das halt auch wichtig, dass ich halt auch studiere oder halt dann später halt irgendwie einen kennenlernen und heirate, was halt eh für mich jetzt gar keine Option ist (...) (Sabrina, 18, Philosophie)

Wie bereits beschrieben kann die Tatsache, dass diese Studierenden keine Familienangehörigen haben, mit denen sie Erfahrungen über die Hochschule austauschen können, und ihnen niemand mit Rat und Tat zur Seite steht bzw. stehen kann, ihre Beziehung belasten. Familienmitgliedern fällt es durch die mangelnde Erfahrung schwer, nachzu-

vollziehen, was diese während des Studiums erleben (Luzeckyj et al. 2019, S. 63; O'Shea 2019a, S. 10). Darüber hinaus berichteten einige Studierende im Rahmen der Studie von King et al. (2019), dass Personen aus ihrem näheren Umfeld ihre Befähigung sowie den Mehrwert eines Universitätsstudiums in Frage stellten (King et al. 2019, S. 90). Ähnliches erzählen Aysel und Aurelia:

Genau, ja, mein Vater sagt, ich soll aufhören. [Pause] mit dem Studium und ja, heute wieder arbeiten gehen. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Im Fall von Aurelia möchte ihr Vater explizit, dass sie das Studium abbricht und wieder (Vollzeit) erwerbstätig ist. Ihr Vater könnte dadurch mit seinen Erwartungen zu einem potenziellen Cooling- Out-Prozess beitragen (Goffman 1952). Somit kann die Herkunftsfamilie auch ein Hindernis für den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls zur Campus-Gemeinschaft werden, wie bei Aysel, deren Mutter sie bewusst vom Umzug nach Wien und dem Studium abhalten möchte. Der Konflikt mit ihrer Mutter belastete sie lange. Für Leyla war es aufgrund finanzieller Sorgen und familiärer Probleme ebenfalls schwierig, Zugehörigkeit an der Universität mit technischem Schwerpunkt aufzubauen.

Erfahrungsberichte wie in diesem Abschnitt beschreiben, wie die Veränderung des Habitus der Working-class-Studierenden durch Erfahrungen mit dem universitären Feld zu Spannungen mit der Herkunftsfamilie führen können. Die Familie kann das Studium der Kinder negativ beeinflussen und hat eine gewisse Sogwirkung, da eine vollständige Loslösung mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden sein kann (King et al. 2019, S. 97; Longwell-Grice et al. 2016, S. 37; Reay et al. 2010).

6.4.2 Familiäre Unterstützung

Bourdieu's Annahmen folgend kann die soziale Herkunft von Working-class-Studierenden einige Hürden mit sich bringen. Einerseits kann die familiäre Unterstützung sehr gering ausfallen, da mit dem Hochschulwesen an sich wenig Assoziationen gegeben sind (Schmitt 2010, S. 265–266). Andererseits gibt es eine Bandbreite an Unterstützung (Maßnahmen). Auch im Werk von Lessky (2023) werden verschiedene Typologien der Sinnzuschreibungen familiärer Unterstützung – von familiärem Projekt bis hin zu keiner Unterstützung/eigenes Projekt – beschrieben. Ähnliches berichten auch die Interviewten. Konstantin hat beispielsweise keine familiäre Unterstützung erhalten – weder emotional noch finanziell:

Und das Studieren war halt so .. ja .. ich wollte das halt unbedingt machen. Also so gesehen hat es dann ned eine Unterstützung gegeben also weder weder finanziell noch sonstiges ... war quasi mein.. mein eigenes Projekt. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/ Medizin)

Die Interviewten berichteten aber auch von anderen Erfahrungen. Sie haben in verschiedenen Formen und Ausmaß Unterstützung erhalten. Bei Lukas war es „eigentlich total reibungslos“ und er hatte „die Unterstützung [seiner Eltern], nach Wien zu ziehen“. Auch Michael berichtet: „also von daheim die Unterstützung, das war 150 %“.

Franz' Eltern unterstützen ihren Sohn gerne und geben ihr Ersparnis für die Ausbildung ihrer Kinder aus. Im Fall von Ralf reagieren die Eltern auf seine Studienentscheidung hingegen „ungläubig und schockiert“, da sie sich um zusätzliche finanzielle Belastungen sorgten. Als Ralf aufwuchs, war Geld „immer [ein] harte[s] Diskussion[s-thema]“, auch während des Studiums, wenn er Geld von seinen damals noch arbeitslosen Eltern benötigt hat.

Leyla äußert sich zum Thema Familie sowohl positiv (Eltern und später Partner gegenüber) als auch negativ mit Sorgen über die Familie:

Ähm (.) also es ist so, meine Eltern sind zwar (.) haben zwar keinen Schulabschluss, aber sie waren immer sehr dafür, dass wir studieren. Also bei allen von uns, bei allen Kindern waren sie sehr dafür, dass wir studieren und es besser haben als sie. Ihnen war Bildung eigentlich immer das Wichtigste, alles andere kam danach. Sie haben immer geschaut, dass wir möglichst (.) die Schule und die Uni erfolgreich abschließen können. (...) auch wenn sie nicht wussten, wie sie die Rahmenbedingungen dafür stellen sollen, haben sie uns sehr gefördert. Auch mental halt, u:nd dann, (.) ja dann habe ich studiert. Und dann im Laufe des Studiums, klar, lernt man auch Kommilitonen kennen oder auch den ein oder anderen Mentor, der einen durch einige schwere Zeiten durchhilft. Und auch mein Partner hat mich immer sehr unterstützt, dass ich meinen Abschluss mache. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Neben mentaler Unterstützung und Bildungs(aufstiegs)aspirationen für die Nachkommen, wie bei Leyla, berichtet Sabrina von materieller Unterstützung in Form von Sachgegenständen für den häuslichen Gebrauch:

So ein bisschen Unterstützung [hat es] gegeben, einfach indem sie mich hingeführt haben, mir Sachen zum Beispiel, z. B. mein Papa (...) hat mir eine Mikrowelle mitgegeben, also so indirekte Unterstützung kriege ich jetzt schon (...) (Sabrina, 18, Philosophie)

Alexandra und Aysel berichten ebenfalls von familiärer finanzieller Unterstützung, allerdings nur in geringem und unregelmäßigem Maße:

Manchmal habe ich ein bisschen Geld bekommen, das war ganz nett, aber das waren halt so (.) Rosinen, also nette Gesten aber ne- ich wollte eigentlich auch das irgendwie allein machen, also deswegen am Anfang auch mit 50 Euro, da schwingt vielleicht ein bisschen der Stolz mit und so eine gewisse Experimentierfreudigkeit, wie weit schafft man es, wie weit ist man bereit zu gehen, aber nein sie hätten mich mehr unterstützt, so ist es nicht. Das habe ich nicht ausgenutzt. Entweder ich gehe arbeiten oder ich schaue, dass ich meine Bedürfnisse so weit runterdrehe, dass ich mit dem Geld auch auskomme. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

Ich war dann auch politisch aktiv in der Zeit. Bei den [Jugendorganisation einer österreichischen Partei] im Vorstand. U:nd da bin ich gar nicht mehr zum Studieren gekommen. Und das war so eine Zeit, wo ich (.) nicht so viel Geld hatte. Zum Glück wenig Miete gezahlt habe und die Eltern haben auch nicht wirklich viel dazugezahlt. Die Mama manchmal einen 100er, aber es war nie regelmäßig. Es war immer dann, wann sie Geld hatte, hat sie was geschickt. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Alexandra musste mit der Studienbeihilfe alle Kosten eines Monats abdecken. Nach Abzug der Miete blieben ihr 50€ im Monat für Lebensmittel und Freizeitaktivitäten übrig. Franz erhielt wie seine älteren Schwestern während des Studiums finanzielle und emotionale Unterstützung seiner Eltern. Für ihn stellt dies aber eine Verpflichtung dar und er empfindet Schuldgefühle:

Also es war von Anfang an klar, dass sie einen Teil zahlen und ich dann schau', dass die Leistungen passen. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Aurelia wollte ebenfalls ihren Eltern finanziell „nicht zur Last fallen“. Wie aus der Literatur bekannt ist, berichten Working-class-Studierende von Schuldgefühlen und Anspanntheit, wenn sie mit ihren Eltern über finanzielle Dinge sprechen müssen (Hesketh 2010, S. 404). Wenn finanzielle Unterstützung der Familie vorhanden ist, ist dies oft mit Schuldgefühlen verbunden, weil diese zusätzlichen Ausgaben die Familien finanziell belasten könnten.

6.5 Habitus von Working-class-Studierenden

Wie aus der Literatur bekannt (Longden 2004; Reay et al. 2001; Thomas 2002) und im Abschnitt 4.1.2 beschrieben, müssen Working-class-Studierende aufgrund der Sozialisation in ihrem Herkunftsnetzwerk größere Anpassungsleistungen an Universitäten erbringen, da sich ihr Klassen-/Primärhabitus häufig bzw. vorläufig vom institutionellen Habitus unterscheidet. Außerdem wird das akademische Verhalten vom individuellen sowie institutionellen Habitus beeinflusst. Dieser manifestiert sich in akademischen Curricula und den Interaktionen der Fakultäten mit den Studierenden (Berger 2000, S. 109).

Michael berichtet von fehlender Passung in beiden Studienrichtungen, Rechtswissenschaften und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften:

Also (.) wenn ich mich jetzt verglichen habe mit den Studierenden hier, hatte ich eigentlich das Gefühl, ich passe da eigentlich überhaupt nicht rein (...). (Michael über das Rechtswissenschaften-Studium)

(...) wenn ich jetzt von der Kleidung hergehe, ich nehme halt irgendein paar Schuhe, die halt nicht zerrissen sind (.) schnappe mir halt die nächstbeste Jeans und ein T-Shirt, also dass ich da, weiß ich nicht, mit einem Hemd oder manche auch mit einem Anzug in die erste Lehrveranstaltung gehen (.) und alle so geschniegelt und gestriegelt. Ich habe dann auch so einen 7-Tage-Bart gehabt und die Haare schon ein bisschen fettig und bin da dringesessen und habe mich berieseln lassen und meine Prüfungen absolviert... (Michael über den Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Ahm .. und ja natürlich bekommst du dann auch mit, dass jetzt .. vielleicht dein eigener Background jetzt nicht unbedingt die Norm ist .. äh und äh sich doch der Großteil oder sehr viele grad an der [Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt], die studieren gehen (...), deren Eltern schon studiert haben oder aus anderen Lebensrealitäten kommen. Ahm was jetzt in der Form nie ein Problem war, aber wo man dann

jetzt schon ein bissl' vorsichtiger ist oder zurückhaltender vielleicht. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Aussagen wie diese zeugen von Passungsdifferenzen im universitären Feld. Bourdieu/Passeron (1977, S. 162) beschreiben ebenfalls diesen „class bias“, von dem Michael berichtet. An der Universität „(...) moral and intellectual qualities are grasped through the infinitesimals of style or manners, accent or education, posture or mimicry, even clothing and cosmetics“.

Außerdem herrschen an gewissen Orten durch (elitäre) Cliquen Spannung, wo der Primärhabitus beispielsweise nicht mit dem Sub Feld der Fachschaft übereinstimmt, wie bei Leyla.

Also es gab so was wie (.) eine Hilfe für Erstsemestrige glaube ich, von der Fachschaft. (...) da konnte man sich hinwenden. Aber ich weiß nicht, für mich war die Barriere immer so hoch, dahinzugehen. (...) Ich bin eh 1–2-mal hingegangen, aber ich muss sagen, es war einfach nicht meine Schicht. Also, obwohl ich mich als gebildeten Mensch ansehe, haben die doch irgendwie einen anderen Habitus gehabt, sind auch unter sich geblieben und auch wenn sie es nicht zugeben würden se::hr exklusiv, (.) damals zumindest. Ja. Die Art wie sie waren, es liegt vielleicht auch an der Studienrichtung, dass man sich da auch ein bisschen exklusiver gibt. (.) Und das war mir dann auch nicht authentisch genug mir da Mühe zu geben, um dazuzugehören. (Leyla über Fachschaft Architektur)

Leylas Erzählung von der Fachschaft an einer technischen Universität ähnelt den Ergebnissen der Studie von Samatar et al. (2021), in welcher Proband*innen berichten, dass die „student union [is] not for everyone“ oder Aussagen tätigen wie die „library is not for certain people“.

In den Interviews war ebenfalls häufig von einer fehlenden Übereinstimmung von sekundärem/schulischem Habitus und den universitären Anforderungen die Rede. Bei vielen Interviewten unterscheidet sich der Lernhabitus der Schule von den Anforderungen des universitären Felds. Franz und Aysel berichten, dass ihre Schulzeit von Erfolg und Lernbegierde geprägt war, aber das universitäre Feld eine Herausforderung für sie darstelle.

Nicht so wie in der Schule, es ist halt ein Massenstudium, ich denke mir eine kleinere Uni hätte mir glaube ich besser getan. Es waren einfach zu viele Menschen. Und man ist halt super anonym und (.) das hatte ich halt bisher nicht, (...) ich war auf einem kleinen Gymnasium, ich war auf einer kleinen Volksschule, ich war immer- Ich kannte halt immer alle Lehrpersonen und dann ist man halt super anonym, hat keine Betreuungspersonen (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Auch Stoffmengen und andere Lernformen sowie der schulische Habitus können ein Problem darstellen:

Also man muss sich erst mal daran gewöhnen, wie viel man eigentlich lernen muss und, dass es wirklich so viel ist. Und ich habe im Gymnasium schon regelmäßig gelernt, aber es gab halt auch Prüfungen, die ich einfach geschafft habe, weil ich zugehört habe und

mir nichts angeschaut habe und dann in der Prüfung saß, aber wusste, um was es geht und da so einen Rhythmus zu finden jeden Tag zu lernen und sich die Materie schon anzuschauen, das hat schon Zeit gebraucht. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Ja, kann ich, ähm (.) ich war im Audimax und ich war sehr verwirrt, weil ich mich in Wien noch nicht so gut zurechtgefunden habe @(.)@ (...) und einfach mal zuhören und ich habe sehr wenig verstanden (...) es redet wer eineinhalb Stunden ich schreibe alles mit, panisch, komme dann heim und denke mir so „Wow“ wie, ganz viele Referenzen, „Das werden sie eh wissen, das ist der Habermas“ (...). Ich habe sehr wenig Ahnung gehabt. (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)

Einige Proband*innen berichten davon, dass ihnen die Spielregeln im Feld (zu Beginn des Studiums) fremd sind. Ihr Lernhabitus, der in der Schule geprägt wurde, unterscheidet sich teilweise von den Lernanforderungen an der Universität. Das universitäre Feld wird von diesen Proband*innen und Probanden als Problem gesehen, da die gesamte Umwelt ungewohnt ist. Dies könnte nicht nur ein Feldproblem sein, sondern auch mit der Konkurrenz von Feldern zusammenhängen.

Neben Exklusion, Anpassung oder (Über-)Kompensation kann sich aus der Differenz zwischen Feld und Habitus der Working-class-Studierenden ebenso die Notwendigkeit einer Neupositionierung im Feld der Hochschule ergeben (Reay et al. 2009). Nicht nur der Primärhabitus, sondern auch die objektiven Chancen, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse ergeben, in der sich das Individuum befindet, und durch dessen Interaktionen, verändern die Position im Feld.

(...) dann schon viel Zeit verbracht auch, aber es war halt schon Freizeit eher. Sehr verantwortungsbewusst auch gemanaged [lacht] keine großartigen Alkohol-Feier-Eskapaden am Wochenende. Mir war immer bewusst: Ich lerne auch am Wochenende oder fahr dann heim zu meinen Eltern und helfe dort irgendwie im Garten oder meinem Vater bei irgendwelchen Arbeiten. (...) kein so ein klassisches Studierendenleben wie man es sich vielleicht erwarten würde und wie ich es selbst erwartet hätte. Ahm hat sich dann aber nie so ergeben. Hätte sich so ergeben können. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Der Habitus der Proband*innen hat sich teilweise durch das Studium verändert. Im Fall von Franz hat sich sein kulturelles Kapital während des Studiums und des Umzugs nach Wien verstärkt. Sein Habitus ist, worüber auch häufig in der Forschungsliteratur berichtet wird (Baxter/Britton 2001; Bourdieu 1999; Lee/Kramer 2013), ist in Diskrepanz. Auf der einen Seite ist er solidarisch mit seinen Eltern (Habitus vom Herkunftsfeld), andererseits baut sich eine räumliche und emotionale Distanz zu ihnen auf. Sein Habitus scheint sich gewandelt zu haben. Was auf den ersten Blick auf einen cleft habitus hinweist, lässt sich doch als hybrider Habitus deuten. Franz bemüht sich, im Herkunftsort seinen Primärhabitus zu behalten und nicht zu konträr zu sein. An der Universität wollte er die Prüfungen gut absolvieren, schnell das Studium abschließen, riskante Sozialkontakte vermeiden, keine Zeit/Energie verschwenden und rational sein. Dies deutet daher eher auf habitus management und einen hybriden Habitus hin.

Friedman (2016) beschreibt in seiner Studie den Fall Ray, dessen Erfahrung mit diesem Gefühl übereinstimmt. Während Ray wusste, dass andere Personen in seinem

Geschmack Widersprüche erkennen können oder ein Gefühl, dass er sich „verändert“ hat, hatte er bewusst keine Veränderungen bemerkt und war zuversichtlich, dass sein primärer Habitus, jener der Arbeiter*innenklasse, intakt blieb. Ähnliches ist bei Franz beobachtbar:

(...) [ich habe] ab 17 eigentlich die Sommermonate immer gearbeitet (...) Es war für mich ganz klar, dass ich ähm jetzt nicht die ganze finanzielle Bürde auf meinen Eltern auflasten möchte. Auch wenn es ohnehin der Großteil ist. Dass ich versuche, möglichst rasch durchzugehen. Für mich war es nie die Option, dass ich jetzt acht, neun Jahre studiere, weil .. äh .. also wär schon gegangen, aber dann wäre es für mich ganz klar gewesen: dann muss ich mir das selbst finanzieren. (Franz, 27, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

In der Forschung wird festgehalten, wie einige Akteur*innen auf ihre zuvor „erworbenen habituellen Strukturen zurück[greifen], indem sie einen akademischen Erfolg vor allem durch harte Arbeit, die der Arbeiter*innenklasse zugeschrieben wird, zu erreichen versuchen (und damit auch ihre Identität aufwerten)“ (Lehmann 2009, S. 639–640; Reuter et al. 2020, S. 22). Franz gelingt es, Eigenschaften wie Fleiß, die der Arbeiter*innenklasse zugeschrieben werden, im universitären Kontext einzubringen, wird aber dennoch in seiner Großfamilie nicht akzeptiert. Er sagt, er sei der „Sonderling in der Familie“. Gleichzeitig ist er auch „verantwortungsbewusst und manag[t]“. Dafür muss er Abstriche im Privatleben hinnehmen.

Ein anderes Beispiel für einen hybriden Habitus stellt Thomas dar:

Grundsätzlich stehe ich an einem Unitag, so zwischen, so Richtung 7, 8, 9 auf. Ich habe nur vier Vorlesungen gehabt das Semester in der Woche. Am Montag habe ich drei davon gehabt. Die habe ich mir dann typischerweise im Hintergrund angeschaut, während ich etwas programmiert habe für andere Uni-Aufgaben. Und eigentlich an den anderen Tagen schaut es so aus, dass ich an den Tagen, wo ich nicht arbeite, meistens das meiste für die Uni dann mache. Das wären bei mir dann drei, vier Tage in der Woche. Und relativ konsequent gegen neun oder zehn am Abend aufhöre, außer eine Deadline steht vor der Tür. Ich würde sagen, ich habe am Vormittag drei, vier Stunden Block, wo ich etwas mache. Und am Nachmittag halt noch einmal drei, vier, fünf, sechs Stunden, kommt drauf an, wie viel Arbeit grad ist, Block, wo ich etwas mache. Und ich höre dann relativ konsequent Richtung Abend auf. Weil das ist für mich, auch im Studium erst gelernt, dass mir das wichtig ist, dass ich irgendwann nochmal Feierabend habe und dass das getan ist, was getan ist und das, was noch ansteht, ist für das nächste Mal. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Thomas antwortet auf die Frage zu seiner Gestaltung des Studienalltags, dass er einen selbststrukturierten Tagesablauf hat und zählt die damit verbundenen Herausforderungen auf. Seine Erzählung handelt von Flexibilität und einem variierenden Tagesablauf. Sein Fokus liegt auf der Arbeit/dem Programmieren, das Studium ist nebensächlich. Er managt die Work-Life-Study-Balance, wie in den zitierten Textstellen deutlich wird, und legt dabei einen starken Fokus auf Strukturen. Er teilt den Tag in Stundeneinheiten auf. Dies weist auf einen hybriden Habitus mit der Fähigkeit zum „Management“ hin, er spricht auch immer wieder davon, „konsequent“ zu sein. Thomas scheint somit ein

konsequenter Manager zu sein, doch die soziale Dimension im Studienalltag bleibt eine schwarze Box mit „Feierabend“.

Wie in der Literatur beschrieben, berichten auch die hier dargestellten Proband*innen von Passungsproblemen und Spannungen ihres Primär- und Sekundärhabitus beim Übergang an die Universität. Dennoch scheinen Probanden wie Thomas und Franz einen hybriden Habitus entwickelt zu haben, der es ihnen ermöglicht, die universitären Anforderungen zu bewältigen und erfolgreich das Studium zu meistern. Dies erfolgt jedoch teilweise auf Kosten sozialer Kontakte (wie bei Franz).

6.6 Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Beantwortung der folgenden Forschungsfrage präsentiert: *Wie und wodurch entwickelt sich das Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging) von Working-class-Studierenden an der Universität?*

Nach dem Modell von Hagerty et al. (1996) sollte als Vorstufe für die Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühl Energie für Engagement (*energy for involvement*) vorhanden sein, um in Austausch und in Kontakt mit anderen treten zu können (in diesem Fall mit Personen am Campus). Wie bereits aus der Literatur bekannt, ist dies bei Working-class-Studierenden wegen diverser Verpflichtungen seltener möglich (Bargel 2020).

Ein Zugehörigkeitsgefühl entsteht im Austausch mit Personen und kann erreicht werden, wenn man die ungeschriebenen Regeln eines Feldes kennt (May 2011, S. 368). Working-class-Studierende sind sich der Regeln des Feldes durch ihre vorangegangene Sozialisation häufig nicht oder nicht ausreichend bewusst bzw. die Regeln werden von den Institutionen selbst oft nicht transparent gemacht. Wie bereits in den Abschnitten 4.1.4 und 4.3.4 erläutert, müssen diese (Regeln) erlernt oder durch Informationskapital über die Universitäten oder Peers weitergegeben werden.

Nach dem Modell von Kessels et al. (2021) wird als erster Schritt zum Zugehörigkeitsgefühl ein Wunsch danach entwickelt. Auch die für diese Dissertation interviewten Working-class-Studierenden berichteten vom Wunsch nach einem Gefühl der Zugehörigkeit:

(...) aber ich bin da leider eher abweisend, ich würd gerne Freundschaften knüpfen, aber ich habe immer so viel Stress auf der Uni, dass mir [das] irgendwie nicht so leichtfällt, oder? Dass ich dann (...) eher so mit Scheuklappen halt hingeh und mein Ding durch[ziehe]. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Bei Aurelia fehlen durch Arbeit und Projekte in der Freizeit die Energie und die Zeit, um an der Universität mit anderen in Kontakt zu treten (wie oben beschrieben). Dennoch wünscht sie sich Freundschaften an der Universität mit Studienkolleginnen und -kollegen. Ähnliches berichtet Leyla:

Wir hatten (...) im Politikwissenschaftsstudium, einmal eine Exkursion für ein paar Tage, wo wir halt sehr intensiv gelernt haben, miteinander gelebt haben und da habe ich gemerkt, das wäre was für mich gewesen. Einfach ein paar Jahre so intensiv nur zu studieren und mich nur darauf zu fokussieren und mit den Kollegen quasi zu leben, dass

das Studium einfach so zentral ist und das Lernen so zentral ist und mal das ganze Andere mit Familie und Finanzielles im Hintergrund ist. Das wäre das Richtige gewesen, ja. (Leyla, 34, über Politikwissenschaften)

In der Arbeit war ich eben eingebunden, mit den Kollegen, und haben zusammen was gemacht, wogegen man im Studium eher alleine war, das war auch nicht das Richtige für mich. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

In Leylas Interview wird ein intensiver Drang nach Kontakt zu Studienkolleg*innen und Zugehörigkeit zur Campus-Gemeinschaft beschrieben. Sie möchte mit ihren „[Studien-]Kollegen leben“. Sie sucht intensiv nach Gruppenzugehörigkeit und findet diese in der Arbeit – in Abgrenzung zum Studium. Interessant ist, dass Leyla und Konstantin in der Retrospektive darüber entsprechende Schlüsse ziehen. Beispielsweise wäre ein Studiengang mit mehr Peer-Aktivitäten und Exkursionen besser für Leyla gewesen.

In der Literatur ist von sogenannten *Wendepunkten* (*turning points*) in Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden an Hochschulen die Rede (Lehmann 2013). Diese können eintreten, wenn die Person wichtige Kontakte knüpft und/oder Ereignisse passieren, wie z. B. bei Thomas, der nach der Lockerung der Maßnahmen für die Pandemiebekämpfung wieder an sozialen Aktivitäten an der Universität teilnehmen kann und einem Universitätssport-Team beitrifft.

(...) Und so ist es jetzt eigentlich, nach Corona wird es besser. Es ist eigentlich sehr vom Studentenleben. Es gibt wieder Veranstaltungen an der Uni. Ich kann auch wieder beim Footballteam mitspielen. Da sind wir mittlerweile im Training dabei. Das geht jetzt ein bisschen auf und da finde ich mich jetzt auch ein bisschen besser zurecht. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Ein anderes Beispiel ist Sabrinas Erlebnis am Spritzerstand, wo sie viele Studierende kennengelernt hat. In ihrer Erzählung ist das der Moment, an dem sie an der Universität sozial ankommt und Zugehörigkeitsgefühl entwickelt:

Und dann war halt auch so eine gratis Universitätsführung, wo man sich anmelden konnte. Und da waren halt so ein paar Leute und da habe ich so irgendwie ein Mädchen kennengelernt, die mir da gesagt hat, hey, es gibt an dem Tag irgendwie so einen Spritzerstandl. Und dann habe ich bei dem Spritzerstandl die ersten paar Leute so richtig kennengelernt, mit denen ich noch immer Kontakt habe. Und dann sind alle irgendwie nah in diesem Park, da ganz in der Nähe von der Uni. (...) Ja, Votivpark danke. Und dann sind halt da voll viele Leute gesessen, also es waren echt viele Leute. Und da haben sie halt dann, am ersten Tag habe ich schon viele Leute kennengelernt (...) Und ja, da habe ich halt wirklich viele coole Leute kennengelernt. (Sabrina, 18, Philosophie)

Ein universitäres Anstellungsverhältnis kann ebenfalls zur Entstehung eines Zugehörigkeitsgefühls beitragen, wie Lucia erzählt:

(...) ich wurde dann eben (.) Studienassistentin und über die Studienassistenten an der Bildungswissenschaft habe ich dann, bin ich dann, habe ich dann fixe Jobs an der Uni gekriegt eben bei EU-Projekten und auch (...) bei Programmmanagement heißt das (...). und die letzten drei Jahre war ich konstant in meinem Team, aber meine Aufgaben

und auch meine hat sich immer wieder ein bisschen geändert, das war auch eine sehr schöne und prägsame Zeit. (Lucia, 28, Bildungswissenschaften)

Außerdem können Studierende nicht nur eine passive Rolle einnehmen, sondern auch aktiv am Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls arbeiten – wie Thomas, der sich einem Sportteam an seiner Universität anschließt oder Sabrina, die gezielt Kontakte über Vernetzungsaktivitäten an der Universität sucht.

Nach dem Modell von Kember (2007) gibt es unterschiedliche Bezugspunkte zum Zugehörigkeitsgefühl an einer Universität, auf die im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen wird. Die Freundschaften zu Peers sind ebenfalls eine wichtige Quelle für Zugehörigkeit, was aus der Literatur bekannt ist (Read et al. 2020; Scanlon et al. 2020; Wilcox et al. 2005). Darauf wird ebenfalls noch genauer eingegangen. Ein weiterer Abschnitt widmet sich der Rolle der Lehrpersonen, da auf deren Bedeutung für Working-class-Studierenden genauer als in bisherigen Studien eingegangen wird.

6.6.1 Vielfache Zugehörigkeit zur Campus-Gemeinschaft

Das Modell nach Kember (2007) dient als Ausgangspunkt für weitere Analysen zum Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden. Sein Modell beschreibt progressive Stufen, wonach zuerst Zugehörigkeitsgefühl zu Studienkolleginnen und -kollegen, dann zur Klassengemeinschaft (Seminarraum/Hörsaal) bis hin zur abstrakten Einheit der Hochschule selbst gebildet wird (siehe Abbildung 3 im Theorieteil Unterkapitel 4.2.1).

Wie auch in Kembers (2007) Modell sind in dieser Studie Studienkolleg*innen häufiger ein erster Anlaufpunkt der Kontaktaufnahme und wichtig für den Übergang sowie den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls (White/Cones 1999).

(...) irgendwann haben wir dann ähm eine Gruppe meiner Studienrichtung entdeckt und das sind (.) die meisten davon sind eigentlich noch recht gute Freunde. Und (.) da waren wir gleich zwei Tage unterwegs. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

Ja, der erste Unitag war bei dem welcome days und da hat man sich gleich auch unterhalten mit seinen Sitznachbarn, war aber auch eine Person dabei, mit der man dann später auf Veranstaltungen gegangen ist (...) (Lukas, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Aussagen wie diese zeigen wie wichtig der Kontakt zu Peers während des Übergangs an die Universität ist und als sehr positiv erlebt wird. Für Studierende ist es – insbesondere für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls – wichtig, Freundschaften am Campus aufzubauen (z. B. Wilcox et al. 2005). Freundschaften aus der Übergangsphase können langanhaltend sein und scheinbar längerfristiges, stabiles Sozialkapital generieren (Wong 2018). Deswegen wird sich ein Unterkapitel (6.6.1.1) den Ergebnissen zu Peer-Freundschaften von Working-class-Studierenden widmen.

Auch Thomas berichtet in seiner Erzählung, wie er schon vor Studienbeginn mit Peers in Kontakt gekommen ist:

(...) bevor wir an den ersten Tag der Uni überhaupt gegangen sind, [waren wir] schon in einer WhatsApp-Gruppe miteinander und haben sich so miteinander koordinieren können und haben sich dann getroffen. Wir waren dann eigentlich zum In-den-Audi-Max-Gehen schon eine Gruppe von 15, 20 Leuten aus unserem Studiengang Medieninformatik. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Heutzutage haben soziale Medien eine große Bedeutung in manchen Feldern und Subfeldern. Studierende können sich schon vor Beginn des Studiums vernetzen und Informationskapital austauschen, wie dies bei Thomas der Fall ist. Dies entspricht den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Literatur, wonach Informationskapital meist durch informelle, nicht durch die Institution geschaffene Orte der Netzbildung hergestellt wird (z.B. Partys, Rauchpausen, WhatsApp-Gruppen etc.) (Lessky et al. 2021).

Auf der nächsten Ebene im Stufenmodell nach Kember (2007) stehen Lehrende und Tutor*innen. Die befragten Studierenden berichteten von keiner Beziehung zu Tutorinnen und Tutoren, sondern eher von Distanz zu diesen:

Aber mir ist erst jetzt bewusst geworden, nach ein paar Semestern, wie wichtig das wäre, dass ich Leute in meinem Studium auch kenne, weil es einfach für viele Sachen ... Da muss man schon einmal wen fragen und da schreibt man dann nicht extra eine Mail an den Tutor oder so. Sondern ich würde einfach gerne wem aus dem Freundeskreis fragen können. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Aussagen wie diese stehen im Kontrast zu Studien wie beispielsweise von Yale (2019) und Ostrove et al. (2011), in denen Tutor*innen eine wichtige Rolle für die studentischen Erfahrungen und den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls zukommt. Demnach sind Tutor*innen für Studierende ein Referenzpunkt zum Beziehungsaufbau. Dieser Unterschied zu den empirischen Ergebnissen könnte an der Rolle der Tutor*innen im österreichischen Hochschulsystem liegen, die an den Universitäten und Studiengängen für unterschiedliche Aufgaben (administrativ, Unterstützung bei Lehrveranstaltungen) eingesetzt werden, anders als im anglo-amerikanischen Hochschulsystem mit institutionalisierten Peer-Mentoring-Programmen.

Auf der nächsten Modellebene nach Kember (2007) steht das Department oder der Fachbereich. Proband*innen wie Alexandra und Ralf berichteten:

Also gefühlt habe ich wahrscheinlich 50 Prozent von meinem Studiengang gekannt und davon waren auch einige ziemlich gute Freunde dann. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

Da war ich ziemlich schockiert, weil in der Pharmazie waren die Leut' ich war damals noch Pharmazie-Student von den Leuten so eher: „ich muss jetzt nach Hause lernen, die Prüfung ist nächste Woche.“ Und die Philosophie, die Philosophie so entspannt so „jaa, wir haben jetzt das Seminar aus. Geh' ma noch einen Kaffee trinken und ja da drüben ist der Bäcker und wenn wir schon mal da sind dann könn' ma gleich noch was essen.“ [atmet laut aus]. Und auf der naturwissenschaftlichen Fakultät passiert das überhaupt nicht. (Ralf, 29, Pharmazie/Informatik)

Die Teilnehmenden dieser Studie haben sich wenig mit ihrem Studiengang identifiziert. Wenn Erfahrungen in mehreren Feldern gesammelt wurden, wurde häufig eines präferiert wie bei Michael (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), Leyla (Politikwissenschaften) und Valentin (Politikwissenschaften).

Neben dem Zugehörigkeitsgefühl zu Peers spielen der Campus und Räumlichkeiten ebenfalls eine Rolle. Working-class-Studierende haben aufgrund von Arbeits- und/oder Betreuungsverpflichtungen häufig weniger Zeit als ihre Peers, um sich am Campus aufzuhalten (Bargel 2020, 22–23). Zusätzlich wird häufig kein Zugehörigkeitsgefühl zur Universität aufgebaut, so dass die Studierenden berichten:

(...) ich geh zur Uni, bin so wenig da wie möglich und fahr wieder nachhause. (Ralf, 29, Pharmazie/Informatik)

Ja, je nachdem wie lange hat meine Lerngruppe auch bleiben möchte oder so alleine bleibe ich halt nicht so gerne dort da bin. Ich [bin] halt lieber zu Hause so halt nehme mir mein Essen und genau neben meinem Essen meinen Kaffee ... Kaffeequelle. Ich mag das auch nicht irgendwie so, er ist nicht für mich dann so also ich die ganze Zeit auf der Uni bin, dann bin ich lieber zu Hause, wenn ich halt auch was lernen muss ich außer, ich muss halt irgendwie brauchen Literatur dann bleibe ich halt doch dort dann ja. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Ebenso berichtet Lukas, der meint, sich an seiner Universität mit wirtschaftlichem Schwerpunkt „recht gut aufgehoben [zu] fühl[en]“, dass der große Campus dennoch „unpersönlich“ sei. Auch Lukas versucht, sich nach Lehrveranstaltungen rasch auf den Heimweg zu machen. Er spricht von der Universität als einem Ort, wo man mit Peers „immer wieder zusammenkommt“. Dies ist eine sehr passive Beschreibung und deutet auf wenig eigenen Einfluss hin.

In der Literatur wird beschrieben, dass es am schwierigsten ist, Zugehörigkeit zur abstrakten Ebene der Universität aufzubauen (Kember 2007). Dennoch berichtet beispielsweise Alexandra davon:

Mhm, da gibt es einiges, ja. Grillen mit der Vizerektorin (.) ähm, das war auch mal ganz nett. (...) Dann am Abend sind wir auf die Dachterrasse gegangen, da war dann gerade die Vizerektorin mit einer Abteilung, die haben uns dann zum Grillen eingeladen und dann haben wir mit denen gegrillt und gequatscht und das war sehr nett. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

In Alexandras Erzählung wird der Kontakt zu universitärem Personal hervorgehoben, diesmal auf der Ebene des Vizerektorats, das offen mit den Studierenden umgegangen ist; weiters wird die Bedeutung von informellen Räumen des Zusammenkommens (z. B. Dachterrasse), wie im Exkurs beschrieben, klar deutlich.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden an mehreren Anlaufstellen aufgebaut werden kann – auch an mehreren Universitäten, wie im Fall von Manuel. Er gibt an, sich an seiner wirtschaftlichen Universität wohlfühlen, aber auch in seinem Heimatort mit einem Freund an dessen Universität zu lernen:

In der Bibliothek. Wir haben uns immer (.) ähm, auch verabredet mit einem- Das habe ich mit einem Freund von mir gemacht, der eben in [Stadt in NÖ] Medizin studiert

und (.) der hat halt auch relativ viel zu lernen gehabt immer und mit dem habe ich mir immer gemeinsam was ausgemacht. (Manuel, Wirtschaftsrecht)

Nach Kember (2007) können jene Studierende, die gut im Beziehungsaufbau oder im Knüpfen von Freundschaften zu Peers sind, auch selbst ein Zugehörigkeitsgefühl zu Lehrpersonen, zum Studiengang oder zur Universität aufzubauen. Personen, die Probleme haben, Anschluss zu Peers zu finden, identifizieren sich in der Regel nicht mit dem Studiengang oder der Universität. Diese Erklärung basiert stark auf individuellen Faktoren, denn die Rahmenbedingungen im Feld können Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Studierenden und dem universitären Personal bereitstellen. Sozial proaktive Probandinnen wie Alexandra und Sabrina sind aufgrund gewisser Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit und Kontaktfreudigkeit im Vorteil. Dennoch sollte die institutionelle Ebene und Verantwortung nicht außer Acht gelassen werden, da sie Rahmenbedingungen schaffen kann, um die Entstehung des Zugehörigkeitsgefühls zu begünstigen oder zu erschweren. Darauf wird im Unterkapitel 6.8 noch genauer eingegangen.

Freundschaften mit Peers

Im Modell von Kember (2007) sind Peers die ersten Anknüpfungspunkte, um Zugehörigkeitsgefühl an der Universität aufzubauen. In der Studie von Read et al. (2020) betonten die Studierenden die Bedeutung von Freundschaften für Trost und ein Gefühl der Zugehörigkeit (siehe auch Wilcox et al. 2005, Scanlon et al. 2020 und andere). Proband*innen haben ebenfalls von positiven Effekten von Peer-Freundschaften berichtet, wie Leyla:

Ahm, ich hab immer wieder Studienkolleginnen kennengelernt, mit denen ich mich gut angefreundet hab, wo wir uns auch gegenseitig unterstützt haben, aber das war dann oft so ein Hin und Her, mal mehr mal weniger. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Neuere Literatur spricht von Vor- und Nachteilen von Peer-Beziehungen für die akademische Entwicklung (Donovan/Erskine-Shaw 2020). Neben Cliquenbildungen, Hierarchien und Exklusion innerhalb der Studierendenschaft können Freundschaften Studienanfängerinnen und -anfänger von akademischen Verpflichtungen ablenken (ebd.). Auch die Interviewten sprachen davon, dass bestehende Freundschaften ein Hindernis für den Aufbau von Zugehörigkeit und neuen Freundschaften am Campus sein können. Thomas sagte zum Beispiel:

Grundsätzlich, ich habe noch viele Freunde von früher aus der HTL, die sind viel nach Wien gezogen. Das macht es relativ leicht. Ich habe immer jemanden, mit dem ich etwas unternehmen kann. Aber mir ist erst jetzt bewusst geworden, nach ein paar Semestern, wie wichtig das wäre, dass ich Leute in meinem Studium auch kenne, weil es einfach für viele Sachen ... Da muss man schon einmal wen fragen und da schreibt man dann nicht extra eine Mail an den Tutor oder so. Sondern ich würde einfach gerne wem aus dem Freundeskreis fragen können. (Thomas, 23, Medieninformatik)

Thomas beschreibt einen Erkenntnisprozess: Zu Studienbeginn hat er noch Freunde aus der Schulzeit (HTL), mit denen er in der Freizeit etwas unternimmt, aber es fehlen – im Nachhinein betrachtet – neue Freundschaften zu Peers, die wichtig für den Aufbau von sozialem Kapital und Informationen wären. Manchmal kann es somit ein Hindernis für den Aufbau von Zugehörigkeit und Freundschaften am Campus sein, wie im Fall von Konstantin:

Also ich war in keinen Vorlesungen, also ich hab' quasi keinen Kontakt zu den Studierenden gehabt außer halt so ganz ganz wenig (atmet laut ein) eher nur so über die Freunde von der HTL, die was zum Teil das Gleiche studiert haben. Ahm ja und so ist halt relativ wenig weitergegangen. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/Medizin)

Die Forschung spricht von Gruppenbildung nach sozialer Herkunft, etwa wenn Working-class-Studierende zumeist in derselben sozialen Gruppe Freundschaften knüpfen (Allen et al. 2013; Ball et al. 2002; Bettencourt 2021; Kesselset al. 2021). Dies kann einerseits entscheidend sein, um den Klassenhabitus zu wahren und (anfängliche) Zugehörigkeit zu Hochschuleinrichtungen zu entwickeln. Lucia erzählt beispielsweise, wie sie unterbewusst Freundschaften zu anderen Working-class-Studierenden knüpfte. Ihr fehlen aber die Erkenntniswerkzeuge nach Bourdieu, um dies zu verstehen/sich erklären zu können:

*Milieutechnisch, dass sich das nicht so verändert hat, also (.) wenn ich jetzt so drüber nachdenke begeben ich mich immer auch noch gerne in Arbeiterkinderkontexte, weil das irgendwie auch ein so ein, ja (...) Einfach wenn man sich mit wem befreundet und dann kommt man ins Reden da habe ich jetzt dann an der Uni jetzt einfach ein paar Freundschaften, Kolleginnen die jetzt Freundschaften geworden sind, die eben auch Arbeiter*innenkinder sind oder auch sonstige Freundschaft. Es ist jetzt nicht so, dass ich das aktiv mir so aussuche, aber es sind schon mehr Arbeiter*innenkinder als nicht so. (Lucia, 28, Bildungswissenschaft)*

Weil wenn du dich mit jemandem austauschen kannst, der irgendwie halt, zumindest das Set up versteht, von dem du da sprichst oder das irgendwie nachvollziehen kann, ist das natürlich immer leichter, ist ganz logisch. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Keane (2011) bezeichnet es als Selbstschutzpraxis, wie Working-class-Studierende „Cliquen“ bilden oder „unter sich selbst bleiben“. In den Aussagen von Lucia und Emilia scheint es sich aber um Verständnis und Gemeinsamkeiten zu handeln, die Freundschaften aus der eigenen sozialen Klasse erleichtern.

Für ältere Studierende sind Peer-Freundschaften wiederum eine Möglichkeit, das gemeinsame Lernen zu fördern und das Studierendenleben zu genießen (Donovan/Erskine-Shaw 2020). Wenn jedoch Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen vorhanden sind, kann dies schwieriger sein, wie bei Leyla, die von einem „Bruch“ in Peer-Freundschaften durch ihre Mutterschaft berichtet:

Ahm, ich hab immer wieder Studienkolleginnen kennengelernt, mit denen ich mich gut angefreundet hab, wo wir uns auch gegenseitig unterstützt haben, aber das war dann oft so ein Hin und Her, mal mehr mal weniger. Und dann verläuft es sich so, wenn die eine ins Ausland zieht oder ich eben Kinder bekommen habe, ja. (.) So ganz konstant

war es halt nie. (...) Also Kinder kriegen ist oft so ein Bruch irgendwie ein bisschen mit Freundschaften, die bleiben dann schwer erhalten, weil man fokussiert sich halt sehr auf das Kind, gerade als Mutter. Und dann pflegt man die Freundschaften nicht (...) (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Wie bereits erwähnt, ist Lukas' Erzählung sehr abstrakt und er gibt wenig über seine Studienkolleg*innen preis. Er berichtet ganz losgelöst von seiner Person, fast entpersonalisiert:

Bis jetzt sind es eher oberflächlichere Kontakte, ist im Grunde ein bisschen (.) dem Studieren geschuldet auch, wenn man sich im unterschiedlichen Tempo bewegt in unterschiedlichen Bereichen. Es gibt halt immer wieder Personen, die man gern trifft und da würd ich mal sagen das sind so 3–4 Personen, wo man immer wieder zusammenkommt auch, aber noch keine tieferen Freundschaften. (Lukas, 25, Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Also es war ... Somit habe ich dann auch von einigen anderen Studienkollegen gehört, dass das Networking am Anfang ein bisschen schwer ist. Somit habe ich jetzt aus meinem Studiengang keine direkten, engen Freunde. (Thomas; 23, Medieninformatik)

Thomas und Lukas berichten davon, „noch keine tieferen [oder] direkten, engen Freund[e]schaften“ an ihren Universitäten aufgebaut zu haben. Das „noch“ von Lukas könnte auf Hoffnung für die Zukunft hinweisen. Vielleicht drückt dies auch seinen Wunsch danach aus, mehr zugehörig/eingebunden an der Universität zu sein.

Jedoch berichteten Proband*innen auch von positiven Erfahrungen im Kontaktaufbau und der Knüpfung von Freundschaften mit Peers. Alexandra erzählt von „eine[r] riesige[n] Familie, Freundschaftsfamilie“ an ihrer Universität. Dementsprechend ist auch das Zugehörigkeitsgefühl dieser Studierenden höher.

Trotz der Vorstellung, dass Freundschaft eine individuelle Erfahrung ist, zeigt sich, dass dies stark von gesellschaftlichen Positionierungen wie Geschlecht, Klasse, Alter und ethnischer Zugehörigkeit beeinflusst wird – mit erheblichen Auswirkungen auf Studierende in Bezug auf Glück und Wohlbefinden an der Universität (Read et al. 2020). So sind die soziale Resilienz sowie die Sozialkapitalausstattung in erheblichem Maße davon abhängig, wie gut es Studierenden gelingt, an der Universität dauerhafte enge Freundschaften aufzubauen.

Lehrpersonen als Zugehörigkeitsanker

In Kembers Modell (2007) fungieren Lehrpersonen als nächster Anknüpfungspunkt nach den Peers. Den Kontakt zu ihnen herzustellen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, wird als schwieriger beschrieben (ebd.). Ein Teil der hier interviewten Working-class-Studierenden hat die Bedeutung des universitären Lehrpersonals besonders hervorgehoben, obwohl in der Literatur zwar auf das Beziehungsmanagement zu Studierenden eingegangen wird, allerdings nicht in solchem Detailgrad (Burke et al. 2016; Strayhorn 2019; Thomas 2012).

Auf die Frage, wie er sich an der Universität fühlt, antwortet Lukas beispielsweise nicht mit einer Erzählung von seinen Gefühlen oder Freundschaften mit Peers, sondern

geht auf die Rolle des Lehrpersonals ein. In einigen anderen Interviews ist das ebenso der Fall, wie bei Aysel und Leyla, die das Stufenmodell übersprungen haben und sich eine Beziehung zu Lehrenden wünschen, während Tutor*innen nicht im Vordergrund stehen.

Ich kannte halt immer alle Lehrpersonen und dann ist man halt super anonym hat keine Betreuungspersonen, weil am Gymnasium hatte ich halt meinen Klassenvorstand, zu dem ich gehen konnte zu dem ich auch oft gegangen bin und gefragt habe (.) „Ich habe nur Fünfer was kann ich jetzt machen?“ Und der dann halt mit mir gelernt hat und mich motiviert hat. Aber (.) ich hatte halt keine Bezugspersonen auf der Uni. (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

In der Aussage von Aysel scheint es, dass Lehrende anstelle der Familie eine unterstützende Rolle einnehmen sollen. Leyla sucht sogar aktiv nach einer Betreuungsperson in ihren beiden Studiengängen Architektur (1) und Politikwissenschaften (2):

Ja, auf jeden Fall ein besseres Betreuungsverhältnis, wo auch auf die individuelle Art der Studenten eingegangen wird. Also ich von mir aus kann sagen ich war halt (.) anders als die meisten anderen und hab mir da schwergetan, Anschluss zu finden, sowohl mit den Kollegen, als auch mit den Professoren und hab mich dann oft alleine gelassen gefühlt. Ich wusste nicht genau, wie ich dann Anschluss finde und das hat sicher auch dazu geführt, dass sich meine Studiendauer verlängert hat. Also besseres Betreuungsverhältnis und ähm (.) einen intensiveren Rahmen der Kurse. So Blockveranstaltungen zum Beispiel, wo man dann innerhalb einer Woche oder 2 Wochen ein bestimmtes Thema abarbeitet, das wäre mehr meine Art gewesen, als dass man es dann das ganze Semester durchzieht. (Leyla (1))

Und es ist auch immer eine Sache der Betreuung. @(.)@ Ich wurde nicht besonders gut betreut. Also ich hätte das gebraucht. Jemand anders hätte das selbstständiger geschafft. Ich hätte mehr Betreuung gebraucht, weil ich das auch nie gelernt habe, also weder in der Schule, diese Art von Arbeit, noch von zu Hause, weil meine Eltern aus einer bildungsfernen Schicht kommen, hätte ich eine intensivere Diplombetreuung braucht, die mich stärker an der Hand nimmt und dann ging es sich halt um ein paar Monate nicht aus. Deswegen habe ich diesen Magistertitel nicht, im Vergleich zu meinem Mann, der hat das geschafft. (Leyla (2))

In den Aussagen von Leyla spielen universitäre Rahmenbedingungen eine Rolle. Ebenso geht Aysel auf ihren Großstudiengang Rechtswissenschaften ein:

Also- Ich glaube, es liegt sehr stark einfach daran, dass es ein Massenstudium (.) ist oder war und man nicht wirklich so viele (.) Bezugspersonen hatte, man hat ja auch nicht zu den Professoren gehen können und sagen „He, ich tu mir bei dem und dem Thema schwer, was schlagen Sie da vor?“. Es gibt halt Professoren, die dann Bücher schreiben, die man am besten nimmt, aber was bringt mir das? (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Wenn es Studierenden gelingt oder die universitären Rahmenbedingungen es ermöglichen, dann berichten sie von positiven Erlebnissen. Alexandra erzählt von ihren Erfahrungen mit den Lehrenden und ihren Peers an ihrer Universität:

Super, ja, eigentlich schon. Nein, generell, das war sehr respektvoll auch und (.) ähm immer auch- Eigentlich auch sehr persönlich und ein persönlicher Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden auf der [Universität mit biologischem Schwerpunkt]. Es gibt natürlich Ausnahmen (...) aber im Großen und Ganzen war ich sehr, sehr zufrieden. Ich habe mich immer sehr wohl gefühlt und immer gut betreut (...) Es ist ein traumhaftes Verhältnis mit meinen Betreuern. (Alexandra, 34, Umwelt- und Bioressourcenmanagement)

Für Alexandra hat ein respektvoller Umgang der Campus-Gemeinschaft zu Zugehörigkeitsgefühl und einer „traumhaften“ Zusammenarbeit mit den Masterarbeitsbetreuern geführt. Zusammengefasst dürften Lehrpersonen für Working-class-Studierende eine große Rolle als potenzielle Gatekeeper und Bezugspersonen spielen. Studierende scheinen sich Anweisungen und intensive Betreuung zu erwarten (siehe Aussagen von Aysel und Leyla). Wenn dies nicht erfüllt wird, kann Enttäuschung und Frust aufkommen. Die oberhalb angeführten Zitate unterstreichen die Bedeutung des persönlichen Kontakts und des Austauschs nicht nur mit Peers, sondern auch mit Lehrenden, die zugänglich sind und Studierende unterstützen. Dies ist auch im Einklang mit Kembers (2007) Modell.

6.7 Dichotomien

In den Interviews wurden unterschiedliche Spannungsfelder eröffnet. Einerseits eine Abgrenzung zur Herkunftsfamilie, aber auch eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sowie eine Spannweite universitärer Rahmenbedingungen, die häufig thematisiert werden und die das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen. Diese sollen in den folgenden Abschnitten genauer betrachtet werden.

6.7.1 Herkunftsbezogene Unsicherheiten/„Fremd sein“

Die Forschungsliteratur identifiziert häufig ein Fremdheitsgefühl von Working-class-Studierenden an der Universität (Lehmann 2012; Nairz-Wirth/Feldmann 2018). Der Theorie Bourdieus folgend bringt die soziale Herkunft von Working-class-Studierenden einige Hürden mit sich. Einerseits fällt die familiäre Unterstützung teilweise gering aus, da mit dem Hochschulwesen wenig Assoziationen gegeben sind; andererseits spielt das soziale Kapital eine relevante Rolle. Bedeutend ist weiters der auf sozialer Herkunft basierende Habitus, der sich beispielsweise hinsichtlich der Wertorientierung bzw. bei Sprach- und Denkweisen von jenem der Studierenden, deren Eltern bereits Akademiker*innen sind, unterscheidet (Schmitt 2010, 265–266). Neuere Literatur beschreibt: „Arbeiterkinder sehen sich durchaus nicht als „Fremdlinge“ an der Hochschule oder empfinden sich gar als isoliert im Verhältnis zu den Kommilitonen, aber sie sind dort längst nicht so „zu Hause“ wie Akademikerkinder“ (Bargel/Bargel 2010, S. 22–23).

Die Interviewten wie Ralf und Leyla berichteten teilweise von Fremdheitsgefühl an den Universitäten:

Ä::h, ja so ungefähr, also es war alles so gewaltig @(.)@ Also damals beim Audimax von der TU, da war in der Nähe vom Naschmarkt, das war alles so riesig und es ist mir so fremd vorgekommen, hab niemanden gekannt und ich war sehr überwältigt von dieser Masse. Für mich war das alles unpersönlich und das hat sich eigentlich durch das ganze Studium so durchgezogen für mich, ja. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Leyla verortet dieses Fremdheitsgefühl am Beginn des Studiums, aber es zieht sich durch ihr gesamtes Interview. In Leylas Erzählung ging es stark um **Dichotomien** und eigene Bewertungen. Beispielsweise verglich sie die „österreichischen Universitäten“ mit Fachhochschulen, obwohl sie keine spezifischen Beispiele erwähnt. Die FH fungiert als eine Metapher für enge Strukturen, obwohl die persönlichen Probleme, von denen sie spricht, dort ebenfalls präsent wären.

Auch Maria und Ralf sprechen von Fremdheitsgefühlen im Studium. Maria framed sich als „das Landkind“ im Studium und Ralf als „das Einzel-Arbeiterkind“. Laut der Studie von Naudet (2014) zur volkstümlichen Herkunft geht es darum, sich zu „unterscheiden“, etwas „Außergewöhnliches“ hervorzuheben oder, dass man „außerhalb der Norm“ und einzigartig ist. Auch Emilia rahmt ihre Herkunft:

Ich habe mich damals einfach noch nicht als Teil des Ganzen gefühlt, sage ich einmal so, also ich habe mir echt gedacht, „nein du kannst da nicht hingehen, weil du gehörst da sowieso nicht dazu“. Also ich habe mich damals als richtigen Außenseiter betrachtet und es war echt so ähm (.) weiß ich nicht, ich habe mir einfach gedacht, wenn ich da hin-gehe blamiere ich mich, weil ich bin so ein kleines Bauernkind, weißt eh. Und die haben halt alle sehr einschüchternd auf mich gewirkt die Leute u:nd ja. Da habe ich mich einfach überhaupt nicht gesehen (...) also ich habe nie an so etwas teilgenommen. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Maria und Emilia beschreiben sich als „das verschreckte Landkind“ oder „kleines Bauernkind“, obwohl sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht der/die Einzige an ihren Universitäten sind, die aus dem ländlichen Raum stammen. Möglicherweise fehlte bei den die Peer-Group unter Studierenden ländlicher Herkunft. In Emilias Erzählung findet sich auch Scham aufgrund ihrer Herkunft. Diese Passungsdifferenzen könnten ebenfalls auf fehlendes Zugehörigkeitsgefühl hinweisen.

6.7.2 Theorie vs. Praxis

Einige Proband*innen beschreiben den Unterschied/Gegensatz zwischen Theorie und Praxis im Studium oder zwischen Studium und Arbeitswelt. Beispielsweise spaltet Aurelia Theorie und Praxis bei ihrem Studium *Film, Theater und Medien* auf: Theorie („hier lerne ich, was ich tue“) vs. Praxis („hier tue ich was: Schauspielen“).

(...) aber soweit Studium, das versteht [sie] irgendwie nicht, aber ich sage ja „ich mach jetzt irgendwie das Praktische und dazu das Theoretische hier tue ich da was und da lerne ich halt das was ich tue“ und genau also das findet sie total interessant und da sie halt auch stolz auf mich aber und sie versteht es halt auch aber sie weiß halt auch intuitiv

tiv, dass das halt irgendwie nicht ein Job ist, wo ich jetzt richtig Kohle bekommen kann. (Aurelia, 29, Theater-, Film- und Medienwissenschaft)

Aurelia will die Verbindung mit der Mutter halten und erklärt dieser den Unterschied von Theorie und Praxis in ihrem Studium. Die theoretischen Anteile am Studium versteht ihre Mutter nicht, die Praktischen schon durch eigene Erfahrungen (beispielsweise Aufführungen).

Ja, also (.) teils eben in der Architekturbranche. (...) Ja und das Arbeiten in meiner eigenen Branche war immer das Tollste, da habe ich mehr gelernt als im Studium @(.).@ Das hätte ich mir gerne anrechnen lassen fürs Studium, aber das ging leider nicht. (...) und es hat mir irrsinnig Spaß gemacht und das Studium war dann immer so: „Ach ja, das muss ich ja noch erledigen“ und das war eher zack. Und in der Architektur ist es halt so, dass dann halt ein 20h Job schneller mal zu einem 40h Job wird, oder mehr, und dann war das Studium halt auch immer ein bisschen im Hintergrund. In der Arbeit war ich eben eingebunden, mit den Kollegen, und haben zusammen was gemacht, wogegen man im Studium eher alleine war, das war auch nicht das Richtige für mich. (Leyla, 34, Politikwissenschaften & Architektur)

Für Leyla ist der Praxisbezug beim Lernen wichtig. In ihrer Erzählung rückt das Studium in den Hintergrund und die Arbeit in den Vordergrund. Leyla möchte sich ihre Arbeitspraxis im Studium anrechnen lassen und sehnt sich nach praxisorientiertem Lernen. Ihre Erzählung stellt eine Person dar, die nicht richtig an der Universität angekommen ist und sich nicht eingebunden fühlt. „Alleine“ im Studium zu sein, ist für sie „falsch“, während in der Arbeit eingebunden zu sein als „richtig“ empfunden wird. Auch aus vorherigen Studien ist bekannt, dass die Erwerbstätigkeit neben dem Studium ein Anker für Studierende sein kann (Lessky 2023). Während die Arbeit bzw. die Aufgaben für das Studium als „eher zack“ bezeichnet werden, macht ihr die berufliche Arbeit in der Architekturbranche Spaß. Dort „etwas tun“ ist positiv konnotiert, Stunden werden freiwillig aufgestockt oder sie leistet (unbezahlte) Mehrarbeit.

In der Retrospektive meinen Emilia und Leyla, dass ein praxisbezogenes Studium an einer FH besser zu ihnen gepasst hätte:

(...) da würde ich 100 % eine FH machen, einfach weil ich für mich gelernt habe (.) mir hat das schon voll getaugt, ich habe das irgendwie gerne gemacht, irgendwie diese Paper zu analysieren und einfach (.) versuchen, äh, Phänomene greifbar zu machen und das halt irgendwie versuchen zu erklären, „Warum passiert was?“. Aber eigentlich ist das nicht 100 % meine Welt und ich arbeite halt wirklich lieber an Sachen und deswegen würde ich eben eine FH haben, wo ich dann einfach das Knowledge vermittelt bekomme, wo es eben darüber hinausgeht über das wissenschaftliche Arbeiten. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Bei Emilia wird ihr vom akademischen Feld abweichender Habitus deutlich. Diese Aussagen von Probandinnen decken sich mit der Literatur, die besagt, dass immaterielle Arbeiten von working-class Studierenden als befremdlich wahrgenommen werden können (Schmitt 2010) und diese die schulähnlichen und praxisnahen FHs bevorzugen (Hausschildt et al. 2015; zitiert in Hausschildt et al. 2021).

6.8 Universitäre Rahmenbedingungen

Zu universitären Rahmenbedingungen haben die interviewten Studierenden ein thematisches Spannungsfeld eröffnet. Einige Proband*innen (Leyla, Aysel, Michael, Franz etc.) kritisieren die universitären Rahmenbedingungen an österreichischen Universitäten. Aus dem Stand der Forschung sowie aus dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit ist bekannt, dass für die soziale Integration von Studierenden an der Universität die Rahmenbedingungen, welche die Hochschule vorgibt, beispielsweise das Seminarde-sign, eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Leary et al. 2021). Aus dem Modell von Kember (2007) geht ebenfalls hervor, dass umso einfacher ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann, je kleiner die Gruppengrößen sind.

Also in der Vorlesung, also wenn im Audimax eine Vorlesung war, wird es natürlich schwierig, weil da so viele Leute reinpassen. Aber in den Seminaren habe ich das eigentlich in fast allen sehr positiv erlebt. Also, die haben dich wirklich gekannt, mit Namen angesprochen, sind auch aktiv auf dich zugegangen, seien es Fragen oder was auch immer du gebraucht hast. Waren eigentlich immer sehr, sehr hilfsbereit und ja doch (.) sehr nett. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Wie auch Emilia berichtet, fördern (kleinere) Seminare und Vorlesungen den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls zur Campus-Gemeinschaft, da mehr persönlicher Kontakt und Austausch mit Peers und Lehrenden möglich ist.

Die Studierenden berichteten eindrücklich über den Übergang an österreichische Universitäten, sowie die Onboarding-Aktivitäten, die für Studienanfänger*innen bereitgestellt wurden:

Genau und es war eher so (.) gedacht dafür, dass man sich schon ein bisschen connected, dann waren da so unterschiedliche, ich weiß nicht, wie diese Teams geheißen haben (.) ja für so Erstis, (...) so Ansprechpartner, die irgendwelche Veranstaltungen machen, die irgendwie gemeinsam weggehen und keine Ahnung, die waren da halt auch vermehrt irgendwie präsent und ja. Das war eigentlich schon ganz nett gemacht. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Diese universitären Aktivitäten werden teilweise angenommen und Emilia erzählt von einer dieser Onboarding-Initiativen. Dort können sich Studienanfänger*innen miteinander vernetzen und soziales Kapital aufbauen, das ebenfalls bedeutend für die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls zur Campus-Gemeinschaft ist.

Wie bereits im Abschnitt 3.4.5 beschrieben, birgt der Studienbeginn Herausforderungen für alle Studienanfänger*innen in Bezug auf die Orientierung, die Studienorganisation und das Kennenlernen von Peers sowie hinsichtlich der Entwicklung unterschiedlicher Lernstrategien.

Einige Proband*innen erzählten von universitären Rahmenbedingungen, die die Kontaktaufnahme zu Studienkolleginnen und -kollegen erschwert haben oder generell ein Unwohlsein und eine Art „Schock“ ausgelöst haben.

(...) halt am Freitag, hat die Vorlesung begonnen. Und das war halt extrem voll. Also, das war so krass. Wir waren halt zuerst Kaffee trinken, eh mit den Leuten, die ich da

kennengelernt habe. Und dann sind wir halt irgendwie so zu fünft, zu sechst in den Vorlesungssaal gekommen oder so. Und der war komplett bummvoll. Es war so eng und dann sind wir am Fensterbrett gesessen, was extrem unangenehm war. Und es war so stickig und wir wollten eigentlich nur gehen alle wieder, weil es halt irgendwie so zach war. (Sabrina, 18, Philosophie)

Sabrina beschreibt anschaulich, wie sich die Teilnahme in einem vollen Vorlesungssaal zu Studienbeginn angefühlt hat. Dieser strukturelle Engpass führt zu Unwohlsein der Studierenden und wirkt abschreckend. Aus der Literatur ist ebenfalls bekannt, dass Großstudiengänge den Studierenden das Gefühl von Anonymität vermitteln (Hetze 2011; Kember 2007). Diese Cooling-Out-Prozesse, die vor allem in den ersten Semestern stattfinden können, sind bekannt und werden immer wieder in Interviews berichtet. Weitere Studierende beschrieben Erfahrungen in Großstudiengängen, die als negativ bewertet werden:

Bei PoWi war es eigentlich immer so, dass jeglicher Input, jegliches Feedback oder einfach generell alles, was du gesagt hast, ähm, ja, schon irgendwie wertgeschätzt geworden ist und einfach zur Kenntnis genommen wurde. Bei Publizistik (...) eher nicht. Hängt wahrscheinlich stark damit zusammen, dass es einfach logischerweise ein Massenstudium ist und da weiß ich nicht, wie viele tausend Leute herumkrebsen(...) In der ersten Vorlesung war das gleich, wo es geheißen hat, „Schaut mal nach links, schaut mal nach rechts, die werden euch nicht bis ans Ende eurer Studienzeit begleiten“, weil die Abschlussquote halt bei 50% liegt und (...) ich [habe] mir nur gedacht so „What the fuck, was wird denn das jetzt?“, weil das ist automatisch schon einfach irgendwie total negativ und zieht dich halt irgendwie runter. (Emilia, 27, Politikwissenschaften)

Also- Ich glaube es liegt sehr stark einfach daran, dass es ein Massenstudium (.) ist, oder war und man nicht wirklich so viele (.) Bezugspersonen hatte, man hat ja auch nicht zu den Professoren gehen können und sagen „He, ich tu mir bei dem und dem Thema schwer, was schlagen Sie da vor?“. Es gibt halt Professoren, die dann Bücher schreiben, die man am besten nimmt, aber was bringt mir das? (Aysel, 29, Rechtswissenschaften)

Emilia und Aysel beschreiben in ihren Aussagen die mangelnde Wertschätzung von Lehrenden und wenig persönlichem Kontakt durch das Setting in Großstudiengängen. Auffällig ist, dass in den Interviews häufig das Wort „Massenstudium“ genannt wird. Es ist Teil des österreichischen Wissensvorrats und negativ konnotiert. Es erweckt Assoziationen zu Parallel-Lehrveranstaltungen, Konkurrenz zwischen den Studierenden, keine Beziehung zu Vortragenden und Peers, Selektion im Studium etc. Auch Leyla spricht in ihrer Erzählung von „losen“ und „engen“ Strukturen. Als lose Strukturen empfindet sie „Massenvorlesungen“ und als enge Strukturen eine Exkursion im Zuge des Politikwissenschaftsstudiums. Sie erzählt von der Exkursion – „man kommt zusammen und lebt zusammen“ – und berichtet von intensivem Lernen.

Konstantin, der Erfahrungen in zwei unterschiedlichen Studienrichtungen (Wirtschaftsrecht und Medizin) gemacht hat, geht auf die Unterschiede in der Kontaktaufnahme zu Peers ein:

Also Medizin war dann ein Riesenunterschied, also erstens .. also in Wirtschaftsrecht (...) hab' ich erstens ned .. war das absolut nicht wichtig. Ich hab' darauf absolut nicht geachtet. Und ich hab' im Vergleich zur [Universität mit medizinischem Schwerpunkt] dann sicher we-weniger Kontakt mit den Leuten gehabt. (Konstantin, 31, Wirtschaftsrecht/Medizin)

Er vergleicht das Medizinstudium (in institutionalisierten Kleingruppen organisiert) mit seinen Erfahrungen an einer Universität mit wirtschaftlichen Schwerpunkt in einem Großlehrgangs- Bachelor. Er bewertet die Kontaktmöglichkeiten im Medizinstudium, dessen Rahmenbedingungen anders gestaltet sind als besser.

Zusätzlich zu systemischen Engpässen hat die COVID-19-Pandemie weltweit Bildungssysteme vor Herausforderungen gestellt. Die Proband*innen gingen ebenfalls auf ihre Erfahrungen während der Pandemie ein.

Durch Corona ziemlich schwierig, weil man halt doch nicht- Ich meine im ersten Semester ist man doch, also (.) ich kann jetzt nur von mir sprechen, ein bisschen schüchterner und man hat halt nur LVs, also die meisten sind im Audimax mit ziemlich vielen Leuten, also (.) lernt man jetzt nicht unbedingt im ersten Semester gerade wen kennen, aber sonst- (.) Und dann durch die Fernlehre ist es halt auch schwierig. (Manuel, Wirtschaftsrecht)

Manuel erzählt, dass zusätzlich zu den bereits fordernden Studieneingangsbedingungen in Großlehrveranstaltungen die Fernlehre die Kontaktmöglichkeiten weiter eingeschränkt hat. Aussagen wie diese finden sich immer wieder in den Studienkohorten, deren Lehrveranstaltungen von Lockdowns betroffen waren.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass es für die anfängliche Orientierung an der Universität unterschiedlicher Formen des Wissens bedarf und auch die soziale Vernetzung von besonderer Bedeutung für die Studienorganisation und den Studienbeginn ist. Wie bereits bekannt ist, werden innerhalb studentischer Netzwerke studienrelevante Informationen geteilt und emotionale Stabilität vermittelt (Lessky 2023).

Ergebnisse wie diese und die lebhaften Schilderungen der Proband*innen stellen eine Forderung an Universitäten, systematische Engpässe zu vermeiden und die Rahmenbedingungen zu verbessern, insbesondere mit dem Erfahrungshintergrund der COVID-19-Pandemie und dem psychischen Gesundheitszustand bei jungen Erwachsenen.

6.9 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Literatur ist bekannt, dass Working-class-Studierende im Gegensatz zu ihren Studienkolleginnen und -kollegen, deren Eltern Akademiker*innen sind, häufig weniger im universitären Feld geschätztes kulturelles und soziales Kapital besitzen, weniger Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft aufbauen und weniger akademisches Engagement aufweisen (Ostrove/Long 2007; Rubin 2012; Rubin et al. 2014). Dennoch gibt es neben der sozioökonomischen Herkunft noch andere Einflussfaktoren wie die Persönlichkeit, die Studienrichtung und universitäre Rahmenbedingungen.

Working-class-Studierende sind im Verhältnis zum Bevölkerungsanteil weiterhin an den österreichischen Universitäten unterrepräsentiert (Unger et al. 2020). Einer der Gründe dafür ist, dass sich Working-class-Studierende an der Universität oft nicht zugehörig fühlen und einem starken Anpassungsdruck ausgesetzt sind. Gleichzeitig ist das Abbruchrisiko bei mangelnder Übereinstimmung erlernter und innerhalb der Hochschule vorherrschender kultureller und sozialer Praktiken erhöht, da Grundannahmen ständig in Frage gestellt und angepasst werden müssen (Thomas 2002, S. 431). Viele Spielregeln im universitären Feld werden nicht verbalisiert, was die Anpassung erschwert.

Unterschiedliche wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass dies zu hybriden Identitäten bzw. einem hybriden Habitus oder einem gespaltenen Habitus führen kann (Baxter/Britton 2001; Lehmann 2013; O'Shea 2021; Raaper et al. 2022; Reay et al. 2010). Diese „Hybridität“ ermöglicht Working-class-Studierenden, sich in Zwischenräumen zu bewegen und sich in unterschiedlichen sozialen Umfeldern zurechtzufinden, kann aber zu schmerzhaften Prozessen und Erfahrungen führen (Crozier et al. 2019). Auch in dieser Studie berichteten Probanden wie Franz und Thomas von einem hybriden Habitus und wie sie sich zwischen Herkunftsfamilien und Freundeskreisen am Herkunftsort sowie im Studienalltag bewegen. Sobald eine Vertrautheit mit den kulturellen Codes der Universität entsteht, fördert dies den Bildungserfolg und Zugehörigkeitsgefühl kann leichter aufgebaut werden (Thomas 2002, S. 431).

Wie in der neueren Literatur (Bettencourt 2021, S. 16) stellte sich in der vorliegenden Studie ebenfalls heraus, dass es Working-class-Studierenden durch individuelle Anstrengungen gelingen kann, Informationen und positive Erfahrungen an den Universitäten zu sammeln und Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen. Den Proband*innen Sabrina und Alexandra ist es leichtgefallen, Sozialkapital und Netzwerke aufgrund ihrer sozialen Kompetenzen aufzubauen, auch wenn ihnen dies selbst nicht bewusst ist. Bettencourt (2021) bewertet das als Maß, eine individuelle Resilienz aufzubauen.

Neben persönlichen Eigenschaften haben sich die Gesellschaft und die sozialen Verhältnisse geändert. Bildungswege, Familienstrukturen und der Kreis an Bezugspersonen wird immer diverser und erweitert sich. Proband*innen wie Sabrina, die aus sozialen Motiven das Studium beginnen und das Studierendenleben kennenlernen möchten, wurden früher eher in gehobenen Schichten oder der Mittelklasse verortet.

Working-class-Studierende sind nicht mehr „Fremden“, wie in der älteren Literatur beschrieben, sondern sie bringen ebenfalls Ressourcen und eine diverse Kapitalausstattung an die Universität mit. Trotz berichteter Fremdheitsgefühle gibt es Neugierde auf das Studium – wie bei Sabrina und vielen anderen. Dennoch scheinen sie mehr Unterstützung durch „community/cultural orientation“ zu benötigen.

Ebenfalls müssen familiäre Bindungen nicht zwangsweise gekappt werden, um sich an der Universität zurechtzufinden. Familien können unterschiedliche Formen der Unterstützung bieten, wie gezeigt wurde, und Studierende wie Aurelia und Sabrina legen Wert auf Kontakt entweder zu einzelnen (z. B. Mutter bei Aurelia) oder beiden Elternteilen (Sabrina).

In der vorliegenden Arbeit konnten einige Einflüsse herausgearbeitet werden, die das Zugehörigkeitsgefühl stärken. Neben den erwähnten persönlichen Merkmalen von

Studierenden wie etwa Extrovertiertheit ist die institutionelle Einbindung an der Universität von Bedeutung.

Neu ist ebenfalls, dass – wie im Fall von Manuel – Zugehörigkeitsgefühl an zwei Universitäten aufgebaut werden kann: an jener Institution, an der man studiert, und an einer Universität im Heimatort, an der mit Freund*innen gelernt wird.

In dieser Forschungsarbeit stellte sich heraus, dass institutionelle Angebote wie Onboarding- Veranstaltungen von den Studierenden angenommen werden und die Grundlage für soziales Kapital, langanhaltende Freundschaften und damit soziale Resilienz bieten können. Studierende wie Leyla betonen, wie wichtig das „Miteinander“ mit Peers ist, was aus der Literatur bekannt ist, und durch die Empirie bestätigt wurde (Wilcox et al. 2005).

Ebenso wurde in den Interviews ein Programm zur Vernetzung von Schulen und Universitäten positiv erwähnt. Durch solche Kooperationen können Übergänge intensiver begleitet und gesteuert werden.

Im Gegensatz dazu ist die Rolle von Tutorinnen und Tutoren gering und anderes als in der internationalen Literatur beschrieben, wo ihnen eine relevante Bedeutung für die studentischen Erfahrungen und den Aufbau des Zugehörigkeitsgefühls zukommt. Wie bereits erwähnt, könnte dieser Unterschied an der Rolle der Tutor*innen im österreichischen Hochschulsystem liegen, da diese an unterschiedlichen Universitäten und Studiengängen für unterschiedliche Aufgaben (administrativ, Unterstützung bei Lehrveranstaltungen) eingesetzt werden, anders als im anglo-amerikanischen Hochschulsystem mit institutionalisierten Peer-Mentoring-Programmen.

Aus bisherigen Studien ist bekannt, dass Studierende, die nicht nur passiv an Vorlesungen teilnehmen, sondern auch im Labor mitarbeiten, an Exkursionen und Konferenzen teilnehmen oder sich freiwillig meldeten, von Zugehörigkeitsgefühl berichteten – selbst auf abstrakter Ebene des Departments/der Abteilung (Knehta et al. 2020, S. 2). Das konnte auch im Fall von Lucia beobachtet werden, für die die Anstellung an der Universität eine prägende Zeit war. Oder bei Leyla, die sich bei einer Exkursion zugehörig gefühlt hat, sowie bei Alexandra, die langlebige Netzwerke durch eine Exkursion aufbauen konnte.

In diesem Zusammenhang sind die emotionale Akzeptanz der neuen Umgebung, die in der Literatur als Zugehörigkeitsgefühl bezeichnet wird, sowie Informations- und Kommunikationsangebote, die den Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden entsprechen, von großer Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um praktisches Wissen über studienbezogene Prozesse (z.B. Anmeldefristen), sondern auch um das Verständnis und die Antizipation studienbezogener Strategien und Aktivitäten (z.B. wie man sich in nützliche Netzwerke einbringt).

Für den Übergang in das Berufsleben nach dem Studium sind soziales Kapital und Netzwerke ebenfalls wichtig. Studierende wie Aurelia berichten von fehlenden Vernetzungsangeboten im Studium. Aurelias Strategie ist es, fehlende universitäre und Peer-Netzwerke durch ethnische Vereine zu kompensieren, da sie verstanden hat, dass für den Übergang in die Berufswelt der Kontakt zu Regisseurinnen und Regisseuren, Direktorinnen und Direktoren, Kritikerinnen und Kritikern, Professorinnen und Professoren – demnach Personen, die in der Hierarchie des Felds an der Spitze stehen –

notwendig sind. Dennoch berichtet sie hauptsächlich von Netzwerken außerhalb der Universität; an der Universität scheint sie trotz der Gründung von und Teilnahme an Lerngruppen keine beruflich förderlichen Netzwerke im Feld aufgebaut zu haben.

Aus Aurelias Erzählung kann die Relevanz von „Connections“ zusammengefasst werden: Einerseits dienen sie als Vorbilder und Förder*innen, wenn man nicht aus einem akademischen Elternhaus stammt und wenig für das universitäre Feld passende Sozialkapital aufgebaut wurde; andererseits ermöglichen „Connections“, eine Vernetzung innerhalb des beruflichen Kontexts sicherzustellen.

Externe Bezugspersonen sind für Working-class-Studierende an der Universität ebenfalls bedeutend, da die Familie für wichtige Bildungsentscheidungen und die Weitergabe passender Kapitalarten häufig ausfällt. In Aysels Erzählung sticht die Rolle von Gatekeepern während der Schulzeit heraus. Aurelia kann an der Universität (noch) keine Beziehungen zu Personen in Hierarchiepositionen aufbauen und der Kulturverein hilft ihr, erste berufliche Netzwerke zu knüpfen.

Wie aus der Literatur bekannt ist, gibt es zahlreiche Barrieren für Working-class-Studierende beim Aufbau von Zugehörigkeitsgefühl während des Studiums: beispielsweise Altersunterschiede, Klassenunterscheide oder fehlende ökonomische Kapitalausstattung (Donovan/Erschine-Shaw 2020; Leathwood/O'Connell 2003; Read et al. 2003). Daraus resultierende Arbeitsverpflichtungen verringern ebenfalls das Zugehörigkeitsgefühl zur Campus-Gemeinschaft.

Auch in dieser Studie ist die Schwächung des Zugehörigkeitsgefühls durch finanzielle Barrieren/fehlendes ökonomisches Kapital eklatant. Im Fall von Aysel führt der Mangel an ökonomischem Kapital dazu, dass sie mit ihrer ursprünglichen Lerngruppe aus Schulzeiten nicht mehr mithalten kann und sich dann von diesen Personen distanzziert. Das hat direkte Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl. Die in der Literatur zu Working-class-Studierenden beschriebene fehlende finanzielle Unterstützung durch die Eltern trifft nicht bei allen Interviewten zu: Manche erhielten Unterstützung in immaterieller oder materieller Form, auch wenn keine finanzielle Unterstützung der Familie möglich war (z. B. Sabrina). Außerdem sind Working-class-Studierende häufig von prägenden Erfahrungen ausgeschlossen, wie Lucia, die nicht am ERASMUS-Austauschprogramm teilnehmen konnte.

Zusätzlich herrscht eine Konkurrenz zwischen den Feldern der Arbeit und der Universität. Wenn an der Universität wenig Anschlussmöglichkeiten geboten werden und die Arbeit mehr Zugehörigkeitsgefühl bietet, dann kann, wie bei Leyla das Studium vernachlässigt werden. Aus anderen Forschungsarbeiten wie beispielsweise Lessky (2023) ist ebenfalls bekannt, dass Arbeit ein Anker für Studierende sein kann. Im Fall von Franz werden auch Freundschaften außerhalb der Universität geschlossen, da die Studienbedingungen (Großlehrveranstaltungen) eine Gruppenbildung nicht zulassen und er stark auf das Lernen fokussiert ist, ähnlich wie Lukas.

Die COVID-19-Pandemie hat zusätzlich die Dringlichkeit der Erforschung dieser Thematik verdeutlicht. Als die Bildungseinrichtungen aufgrund der Maßnahmen zur COVID-19-Eindämmung weltweit an vielen Orten geschlossen wurden, verloren Studierende die Hochschuleinrichtungen nicht nur als Lernort, sondern als einen wichtigen sozialen Lebensraum. Die Auswirkungen wie ein Anstieg an psychischen Gesund-

heitsproblemen stellen eine Herausforderung für Gesundheitssysteme dar (Olson et al. 2023).

Theoretische Sättigung

Nach der Grounded-Theory-Methodologie von Glaser/Strauss ([1967] 1998) soll der Endpunkt der Erhebung aus den Daten argumentiert werden. Gemäß der Vorgehensweise des theoretischen Samplings hat jeder Fall neue Kriterien gebracht. Wenn diese sich wiederholen oder mit der Zeit keine neuen Kriterien durch die empirischen Daten hinzukommen, kann die weitere Datenerhebung eingestellt werden.

Die theoretische Sättigung wird durch gleichzeitige Datenerhebung und -analyse erreicht. Eine Kategorie gilt als gesättigt, wenn die Forscherin oder der Forscher an einem Punkt der Datenanalyse angelangt ist, an dem das Einbeziehen zusätzlicher Materialien keine neuen Merkmale oder Dimensionen einer Kategorie mehr generiert.

Die theoretische Sättigung wurde erreicht, als in der Datenerhebung und -analyse nur noch geringfügige und kleinteilige Verfeinerungen der Ausprägungen feststellbar waren. Die Annäherung an die theoretische Sättigung ist erreicht, da im vorherigen Kapitel eine Ergebnisvielfalt erarbeitet wurde, die das Potenzial hat, die Betrachtung und Definition des Konzepts „Zugehörigkeitsgefühl“ in der bildungssoziologischen Community zu erweitern.

7. Resümee und Ausblick

Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden die Interviewergebnisse unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus den theoretischen Überlegungen und dem Stand der Forschung diskutiert.

1. Wie entwickelt sich das Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging) von Working-class-Studierenden an der Universität?

Grundsätzlich ist die Übergangsphase an die Universität für alle Studierenden eine kritische Zeit, nicht nur aufgrund von Merkmalen wie der sozialen Herkunft. Es ist eine Statuspassage mit Auswirkungen auf die Persönlichkeit, die auch durch das spezifische Feld der Hochschule gekennzeichnet werden.

Für Working-class-Studierende ist der Erwerb sozialen Kapitals und Informationskapitals in der ersten Studienphase besonders bedeutsam, da soziale Netzwerke dazu beitragen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Campus-Gemeinschaft zu entwickeln und den Übergang sowie die Anpassung an die Hochschulumgebung zu erleichtern (Masika/Jones 2016). Insbesondere im Kontext der Hochschulbildung wird das soziale Kapital durch die Bildung von Freundschaften und Lerngruppen aufgebaut.

In der Literatur werden Freundschaften mit Studierenden verschiedener sozialer Backgrounds als wichtig erachtet. Dies soll das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden erhöhen (Maestas et al. 2007, Strayhorn 2008; zitiert in Strayhorn 2019). Die interviewten Studierenden blieben hingegen eher unter sich: Freundschaften aus der Schulzeit oder zu Personen mit ähnlicher Herkunft wurden instinktiv bevorzugt. Die Vermischung von sozialen Klassen in den Hochschulen scheint sich nicht so einfach zu vollziehen und fällt auch unter die Verantwortung von Universitäten.

Die Ausführungen im Ergebniskapitel haben illustriert, dass eine akademische Gemeinschaft – bestehend aus Studierenden, Universitätsangestellten und „abstrakten“ Einheiten, wie die des Departments, die im gegenseitigen Austausch stehen – das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität stärken können (Stephen et al. 2008). Lehr- und Lernangebote, in denen die studentische Identität und das Zugehörigkeitsgefühl gefördert werden und in denen ein Bezug zum Feld bzw. dem Studiengang und der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz zum bearbeiteten Themenfeld hergestellt wird, tragen zur Senkung der Studienabbruchsquoten bei (Masika/Jones 2016).

Das Stufenmodell von Kember (2007) hat sich als hilfreicher Ausgangspunkt für die Analyse erwiesen, ist aber nicht weit genug gefasst. Mit der Theorie Bourdieus, neueren Studienerkenntnissen und mithilfe der GTM konnten die Beschreibungen verfeinert und neue Erkenntnisse generiert werden.

Ebenso wurde die Definition des Zugehörigkeitsgefühls mit der soziologischen Bourdieuschen Theorie erweitert: Im Unterkapitel 2.1 wurde das Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) basierend auf internationaler Literatur als die erfahrene, selbstbeschriebene Unterstützung von Peers (Studienkolleg*innen), Lehrenden, Tutorinnen und Tutoren sowie der Universität und das daraus resultierende Verbundenheitsgefühl

definiert (Hoffman et al. 2002–2003; Strayhorn 2008). Wenn diese Definition mit der soziologischen Perspektive verbunden wird, bedeutet Zugehörigkeitsgefühl auch das Verständnis der Spielregeln im universitären Feld und das Passungsgefühl.

Eine Erkenntnis dieser Studie ist, dass Lehrpersonen von Working-class-Studierenden eine große Rolle/Bedeutung zugeschrieben wird. Das universitäre Lehrpersonal wird von Working-class-Studierenden möglicherweise deshalb als so relevant erachtet, da es u.a. in den Herkunftsfamilien an Unterstützungsangeboten mangeln kann. Ebenfalls ist in der Lerntheorie von Reh/Ricken (2012) die Anerkennung durch Dritte als wichtig für das Lernen vermerkt (Bremm 2020, S. 2). Lehrpersonen können darin eine informelle oder natürliche Vorbildfunktion einnehmen und die Literatur beschreibt, dass vor allem das Mentoring besonders effektiv hinsichtlich der akademischen Leistung und des Durchhaltevermögens im Studium ist (Pascarella/Terenzi 2005; Schwartz et al. 2016; Tinto 1993; zitiert in Scherer 2020, S. 746; Cropper 2000).

Insgesamt zeigt die Analyse der Ergebnisse, dass das Zugehörigkeitsgefühl von Working-class-Studierenden an der Universität durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Der Wunsch nach Zugehörigkeit wird als grundlegender Schritt betrachtet, gefolgt von der Entwicklung von Freundschaften zu Studienkolleginnen und -kollegen, der Beziehung zu und Unterstützung von Lehrenden und dem Engagement im Studienfach oder Fachbereich sowie der räumlichen Dimension des Campus. Es wird deutlich, dass individuelle Erfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale und universitäre Rahmenbedingungen die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls im Wechselspiel beeinflussen.

2. Was ist die Rolle der Institutionen, in diesem Fall öffentliche, staatlich-finanzierte Universitäten?

Universitäten spielen eine wichtige Rolle in der Förderung des Zugehörigkeitsgefühls. Vor allem beim Übergang an die Universität ist dies wichtig, da die Drop-out-Raten weltweit im ersten Studienjahr am höchsten sind (Pedler et al. 2022, S. 406).

In den Leitbildern der Universitäten finden sich zahlreiche Hinweise auf soziale Inklusion¹¹. Gleichzeitig ist die Unterstützung für Studierende oft unzureichend und nicht spezifisch auf deren Bedürfnisse ausgerichtet, z.B. die Förderung des Zugehörigkeitsgefühls durch universitäre Rahmenbedingungen, um Beziehungen zu Studienkolleginnen und zum Lehrpersonal bilden zu können (Mannay/Ward 2020). Ein Mangel an umfassender Betreuung kann sich negativ auf Studierende, insbesondere auf unterrepräsentierte Studierendengruppen, auswirken, was auch in den Interviewpassagen ersichtlich ist.

Insbesondere sticht die Kritik an Großstudiengängen hervor, wobei die Großvorlesungen als hinderlich für den persönlichen Kontakt und die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls wahrgenommen werden. Weiters wird die Anonymität in Großstudiengängen beschrieben, die ein Gefühl der Entfremdung und Unwohlsein auslösen kann. Dies steht im Einklang mit bestehenden Forschungsergebnissen, die darauf hin-

¹¹ Breznik/Law (2019) haben die *Mission Statements* der weltweiten Top-250-Universitäten untersucht.

weisen, dass kleinere Gruppengrößen, wie sie häufig in Seminaren zu finden sind, die Bildung eines Zugehörigkeitsgefühls begünstigen können (Kember 2007; Leary et al. 2021). Die herausfordernde Situation zu Beginn des Studiums, insbesondere in überfüllten Vorlesungen, wird von den interviewten Studierenden als Belastung empfunden. Die Bedeutung der ersten Eindrücke und Erfahrungen beim Studienbeginn wird deutlich, da diese den weiteren Verlauf des Studiums prägen können.

Die Erkenntnisse aus den Interviews legen nahe, dass die Gestaltung der universitären Rahmenbedingungen einen erheblichen Einfluss auf die soziale Integration, das Zugehörigkeitsgefühl und letztendlich den Studienerfolg der Studierenden hat. Die Ergebnisse bieten wertvolle Impulse für Überlegungen zur Verbesserung der Studienbedingungen, insbesondere im Hinblick auf die Größe von Lehrveranstaltungen, die Einführung von Onboarding-Aktivitäten und die Flexibilität in der Lehre, nicht zuletzt unter den Bedingungen besonderer Herausforderungen wie der COVID-19-Pandemie.

Die Bedeutung von persönlichem Kontakt und sozialem Kapital wird durch die positiven Erfahrungen in kleineren Seminaren betont. Hierbei wird hervorgehoben, dass die Lehrenden die Studierenden persönlich kennen, aktiv auf sie zugehen und eine unterstützende Lernumgebung schaffen. Diese persönlichen Interaktionen tragen nicht nur zur Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls bei, sondern fördern auch ein positives Studiererlebnis.

Die Onboarding-Aktivitäten für Studienanfänger*innen, wie sie von einigen Studierenden beschrieben wurden, werden, als unterstützend für die soziale Vernetzung und den Aufbau von sozialem Kapital und Informationskapital betrachtet. Diese Aktivitäten ermöglichen es den Studierenden, sich untereinander zu vernetzen und erleichtern den Übergang an die Universität.

Die COVID-19-Pandemie hat zusätzliche Herausforderungen geschaffen, insbesondere durch die Umstellung auf Distanzlehre. Die eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten während der Pandemie haben die soziale Vernetzung weiter erschwert und verdeutlichen die Notwendigkeit, flexible und unterstützende Strukturen in der Lehre zu etablieren.

3. Wie strukturieren die Kapitalausstattung und der Habitus der Working-class-Studierenden den Studienverlauf und die Bedeutung, die sie dem Studium zuschreiben?

Die sozialen Bedingungen sind einem ständigen Wandel unterworfen (Schlagworte Digitalisierung, Migrationsbewegungen, Pandemie) und das Hochschuls subsystem wird in vieler Hinsicht von den Strukturen der Gesellschaft, die sich in allen Teilen des Gesamtsystems auffinden lassen, mitbestimmt (Bathmaker et al. 2016; Ostrove/Long 2007b; Soria et al. 2013).

Durch die Öffnung des Hochschulsystems und den Massenzugang an Hochschuleinrichtungen hat sich auch der Wert der Bildung geändert (Merrill et al. 2020). Proband*innen berichten, dass Familienkonstellationen ebenfalls im Wandel sind, beispielsweise gibt es Patchwork-Familien, Regenbogenfamilien und weitere Familienformen. Dies kann sich auch in der sozialen Herkunft widerspiegeln: Beispielsweise ist

die Probandin Maria ein Scheidungskind, die den Bezug zur Arbeiterklasse über Vater und Großmutter aufbaut. Komplexe Biografien und moderne Familienkonstellationen ermöglichen, dass die Mitglieder einer (erweiterten) Familie unterschiedlichen sozialen Klassen angehören.

Dadurch ändert sich auch der Bezug zur Hochschule selbst: Neuere Studien zeigen, dass das Studium für Studierende nur als ein Teil/Projekt des Lebens angesehen wird (Unger et al. 2020). Universitäten haben nicht mehr denselben Stellenwert wie früher, dennoch sind sie weiterhin wichtige Orte, um Wissen, soziales Kapital und Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen. Deshalb ändern sich auch die Einstellungen und Entscheidungen der Working-class-Studierenden bezüglich des Studiums. Wie im Fall von Sabrina können auch Working-class-Studierende aus sozialen Motiven ein Studium aufnehmen. Bisher bezog sich das Selbstverständnis solcher Statuspassagen typischerweise auf „traditionelle Studierende“, d. h. jene, die nach dem Abitur/der Matura an die Hochschule kommen und dort Vollzeit studieren (Kerres et al. 2012).

Die Kapitel 6.3 und 6.5 gaben Einblicke in die Auswirkungen der Kapitalausstattung und des Habitus von Working-class-Studierenden auf die Bedeutung, die sie ihrem Studium beimessen. Aussagen wie jene von Franz und Thomas veranschaulichen den schulischen Habitus, der teilweise beibehalten wird. Working-class-Studierende legen ebenfalls oft einen Fokus auf das Lernen und die rasche Absolvierung ihres Studiums. Die finanzielle Ausstattung und die Erwartungen – seien es die eigenen oder jene der Eltern – spielen ebenfalls eine Rolle. Dies kann dazu führen, dass soziale Aktivitäten und die Bildung von Beziehungen und Freundschaften am Campus vernachlässigt werden.

Auf die Relevanz von sozialem Kapital, Lerngruppen und Freundschaften wurde in der vorliegenden Studie mehrfach hingewiesen. Vor allem Studierendengruppen, die nicht von Studienbeginn an, mit dem in den universitären Feldern erwünschten Habitus ausgestattet sind, können von Lerngruppen profitieren, durch die ebenfalls das eigene Zugehörigkeitsgefühl beeinflusst werden kann (Solanki et al. 2019). Die Beziehung zu Peers und die Bildung von Lerngemeinschaften spielen daher eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus wurde von den Probandinnen und Probanden veranschaulicht, wie die COVID-19-Pandemie die sozialen Aspekte des studentischen Lebens beeinflusst hat. Nach dem Rückgang der Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung konnten wieder einfacher soziale Erfahrungen am Campus gesammelt werden. Thomas' Erfahrungen haben verdeutlicht, wie die Kapitalausstattung und der Habitus der Studierenden in Zeiten besonderer gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Pandemie die Art und Weise beeinflussen können, wie die eigenen Prioritäten und Aktivitäten im Studium gestaltet und gesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kapitalausstattung und der Habitus der Working-class-Studierenden ihre Bedeutung und Prioritäten im Studium in vielfältiger Weise strukturieren, und die Erfahrungen der Interviewpartner*innen lieferten Einblicke in diese komplexen Zusammenhänge.

Es ist wichtig festzuhalten, dass in dieser Studie keine deterministische Sichtweise auf Working-class-Studierende perpetuiert werden soll. Trotz und aufgrund der sozia-

len Herkunft sind Kapital und Kompetenzen vorhanden, die im universitären Feld hilfreich sind (beispielsweise bei Alexandra und Sabrina). Deshalb plädiert dieses Buch dafür, die soziale Herkunft auch als Ressource zu betrachten und das Potenzial für positive Rollen zu erfassen.

Werte wie Arbeit und Anstrengung/Fleiß im Studium können als Ressource und Motivation dienen (Naudet 2014b). Diese Sichtweise stützt sich auf die Authentizität der Erfahrung (z. B. Aurelia: „meine Mutter wurde ziemlich verarscht auf der Arbeit und (...) sie hatte immer schlechtes Arbeitsklima und ihre Chefs immer ja unrespektvoll also da gab es auch mal so Gewalt auch auf der Arbeit bezüglich doch mal meiner Mutter nen Teller hinterher geschmissen wurde“). Durch solche Aussagen werden die vertretenen Positionen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, gerechtfertigt und bestätigt. Diese Art der Gleichsetzung von Herkunft und ethischem, moralischem oder politischem Engagement findet sich in einigen Interviews.

Nicht zuletzt wurde in dieser Dissertation wiederholt die Rolle und Verantwortung der universitären Institutionen, Ungleichheiten mit institutionellen Maßnahmen auszugleichen, betont.

Literatur

- Abrahams, Jessica/Ingram, Nicola (2013): The chameleon habitus: Exploring local students' negotiations of multiple fields. In: *Sociological Research Online*, 18 (4): S. 1–14. <https://doi.org/10.5153/sro.3189>
- Adams, Matthew (2006): Hybridizing habitus and reflexivity: Towards an understanding of contemporary identity? In: *Sociology*, 40 (3): S. 511–528. <https://doi.org/10.1177/003803850663672>
- Akkaya, Pia (2021): *Der gymnasiale Privatschulmarkt Deutschlands.: Exploration der Charakteristika von Privatschulen mit gymnasialer Oberstufe sowie deren Wechselwirkungen mit sozialen und regionalen Ungleichheiten in Ost- und Westdeutschland*. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11 (4): S. 577–606. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1>
- Allen, Kim/Quinn, J./Hollingworth, S./Rose, A. (2013): Becoming employable students and 'ideal' creative workers: exclusion and inequality in higher education work placements. In: *British Journal of Sociology of Education*, 34 (3): S. 431–452. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714249>
- Apouey, Bénédicte/Nissanov, Zoya/Silber, Jacques (2022): Ordinal variables and the measurement of upward and downward intergenerational educational mobility in European countries. In: *Review of Income and Wealth*, 69 (3): S. 776–800. <https://doi.org/10.1111/roiw.12584>
- AQ Austria (2018): *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung*. Wien: Facultas.
- Araújo, Natalie/Carlin, David/Clarke, Bronwyn/Morieson, Lucy/Lukas, Karli/Wilson, Rachel (2014): Belonging in the first year: A creative discipline cohort case study. In: *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5 (2): S. 21–31. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.240>
- Archer, Louise/Hutchings, Merryn (2000): 'Bettering Yourself'? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 21 (4): S. 555–574. <https://doi.org/10.1080/713655373>
- Archer, Louise/Pratt, Simon D./Phillips, David (2001): Working-class men's constructions of masculinity and negotiations of (non)participation in higher education. In: *Gender and Education*, 13 (4): S. 431–449. <https://doi.org/10.1080/09540250120081779>
- Aries, Elizabeth/Seider, Maynard (2005): The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. In: *Qual Sociol*, 28 (4): S. 419–443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>
- Ashar, Hanna/Skenes, Robert (1993): Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? In: *Adult Education Quarterly*, 43 (2): S. 90–100. <https://doi.org/10.1177/0741713693043002003>
- Astorne-Figari, Carmen/Speer, Jamin D. (2019): Are changes of major major changes? The roles of grades, gender, and preferences in college major switching. In: *Economics of Education Review* (70): S. 75–93. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.03.005>
- Atkinson, Will (2011): From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. In: *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3): S. 331–347. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559337>

- Bahr, Peter R. (2013): Classifying community colleges based on students' patterns of use. In: *Research in Higher Education*, 54 (4): S. 433–460. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9272-5>
- Ball, Rachel/Alexander, Kirsty/Cleland, Jennifer (2020): "The biggest barrier was my own self": The role of social comparison in non-traditional students' journey to medicine. In: *Perspectives on medical education*, 9 (3): S. 147–156. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Ball, Stephen J. et al. (2002): 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1): S. 51–72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Bambra, Clare/Riordan, Ryan/Ford, John/Matthews, Fiona (2020): The COVID-19 pandemic and health inequalities. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74 (11): S. 964–968. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-214401>
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*, Arbeitspapier 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bargel, Tino (2020): *Heterogenität und Studienerfolg. Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen*. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): *Herausforderungen in Studium und Lehre: Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*. Weinheim: Beltz: S. 27–48.
- Barlösius, Eva (2006): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus Verl.
- Barnett, Deborah R. (2014): *Academic and social integration of nontraditional students: The role of active learning strategies and sense of belonging in integration and persistence*. Southern Illinois University Carbondale Carbondale, Illinois.
- Barringer, Alexandra/Papp, Lauren M./Gu, Pamela (2023): College students' sense of belonging in times of disruption: Prospective changes from before to during the COVID-19 pandemic. In: *Higher education research and development*, 42 (6): S. 1309–1322. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2138275>
- Bathmaker, Ann-Marie et al. (2016): *Higher education, social class and social mobility*. London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53481-1>
- Bathmaker, Ann-Marie/Ingram, Nicola/Waller, Richard (2013): Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. In: *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6): S. 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Baudelot, Christian/Establet, Roger (1989): *Le niveau monte*. In: *L'epreuve des faits*. Paris: Ed. Du Seuil. Online unter: <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7100>
- Bauman, Zygmunt (2013 [2001]): *The Individualized society*. Cambridge: Polity Press. Online unter: <https://books.google.at/books?id=ivFAfmSxrF0C>
- Baumeister, Roy F./Leary, Mark R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological bulletin*, 117 (3): S. 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumgart, Franzjörg (2008): *Theorien der Sozialisation: Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baxter, Arthur/Britton, Carolyn (2001): Risk, identity and change: Becoming a mature student. In: *International Studies in Sociology of Education*, 11 (1): S. 87–104. <https://doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Baxter, Leslie A. (1990): Dialectical contradictions in relationship development. In: *Journal of Social and Personal Relationships*, 7 (1): S. 69–88. <https://doi.org/10.1177/0265407590071004>

- Baxter, Leslie A. (1994): *A dialectical approach to relational maintenance*. In: Canary, D.J./Staford, L. (Hrsg.): *Communication and Relational Maintenance*. Emerald Group Publishing Limited.
- Beaufays, Sandra (2009): *Relation (relation)*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler: S. 206–209. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_45
- Beck, Ulrich ([1986] 2016): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_45
- Beck, Ulrich/Kreckel, Reinhard (1983): *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*. In: *Soziale Welt* Göttingen (38): S. 35–74. Online unter: <https://pascalfancis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12298525>
- Becker, Rolf (2009): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden?: Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. In: *KZfjSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4): S. 563–593. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0081-6>
- Becker, Rolf/Hecken, Anna E. (2009): Higher education or vocational training?: An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. In: *Acta Sociologica* (52): S. 25. <https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Beer, Josef de/Smith, Ubbo/Jansen, Carol (2009): ‘Situated’ in a separated campus – Students’ sense of belonging and academic performance: A case study of the experiences of students during a higher education merger. In: *Education as Change*, 13 (1): S. 167–194. <https://doi.org/10.1080/16823200902944922>
- Berg, Gunnar (2007): From structural dilemmas to institutional imperatives: A descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. In: *Journal of Curriculum Studies*, 39 (5): S. 577–596. <https://doi.org/10.1080/00220270600880994>
- Berger, Joseph B. (1997): Students sense of community in residence halls, social integration, and first-year persistence. In: *Journal of College Student Development* (38): S. 441–452.
- Berger, Joseph B. (2000): *Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective*. In: Braxton, John M. (Hrsg.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press: S. 95–124. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.9>
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003 [1966]): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bettencourt, Genia M. (2021): “I belong because it wasn’t made for me”: Understanding working-class students’ sense of belonging on campus. In: *The Journal of Higher Education*, 61 (2): S. 1–24. <https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1872288>
- Bettie, Julie (2003): *Women without class: Girls, race, and identity, with a new introduction*. Oakland: University of California Press. Online unter: <https://www.ucpress.edu/ebook.php?isbn=9780520957244>
- Biehal, Nina (2014): A sense of belonging: Meanings of family and home in long-term foster care. In: *The British Journal of Social Work*, 44 (4): S. 955–971. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs177>
- Blackmore, Jill (2010): Policy, practice and purpose in the field of education: a critical review. In: *Critical Studies in Education*, 51 (1): S. 101–111. <https://doi.org/10.1080/17508480903450257>
- Blasius, Jörg/Winkler, Joachim (1989): *Gibt es die Feinen Unterschiede? Eine empirische Überprüfung der Bourdieuschen Theorie Peut-on parler de distinction? Une vérification em-*

- pirique de ...* (41): S. 72–94. Online unter: <https://pascalfrancis.inist.fr/vibad/index.php?action=getreccorddetail&idt=11942677>
- Blossfeld, Pia N./Blossfeld, Gwendolin J./Blossfeld, Hans-Peter (2015): Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for east and west Germany. In: *European Sociological Review*, 31 (2): S. 144–160. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- BMASGK (2019): *Soziale Mobilität und Vermögensverteilung*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- BMBWF (2023): *Stipendien*. Online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/2/Seite.160807.html#selbsterhalter
- BMSGPK (2021): *Kennzahlen zu Lebensbedingungen 2019: Indikatoren für soziale Inklusion in Österreich*. Wien: Statistik Austria: BMSGPK.
- Bogdan, A./Elliott, I. (2015): *Student perspective on transitioning from FE to HE*. Glasgow, June, 2015.06.
- Böhme, Jeanette (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6>
- Bolte, Karl M. (1995): *Zur Entstehungsgeschichte des Projekts im Rahmen einer „subjektorientierten“ Forschungsperspektive*. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.): *Alltägliche Lebensführung: Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske + Budrich: S. 15–22. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09246-9_2
- Bottero, Wendy (2009): Relationality and social interaction. In: *The British journal of sociology*, 60 (2): S. 399–420. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01236.x>
- Bourdieu, Pierre ([1972] 1993): *Sociology in question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz: S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Oxford: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen*. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1986): *The forms of capital*. In: Richardson, J. (Hrsg.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood: S. 241–258.
- Bourdieu, Pierre (1987): *The force of law: Toward a sociology of the juridical field*. In: Hastings L.J. 38 (o. H.): S. 805–813.
- Bourdieu, Pierre (1989): Social space and symbolic power. In: *Sociological Theory*, 7 (1): S. 18–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, Pierre (1990): *The logic of practice*. Stanford California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992a): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992b): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag: S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (1992c): *Die feinen Unterschiede*. In: Steinrück, Margarete (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur I. Hamburg: VSA Verlag: S. 31–48.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999): *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian meditations*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online unter: <https://ixtheo.de/record/378195158>
- Bourdieu, Pierre (2005): *Habitus*. In: Hillier, Jean/Rooksby, Emma (Hrsg.): *Habitus: A sense of place*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited: S. 43–52.
- Bourdieu, Pierre (2007): *Sketch for a self-analysis*. Chicago: University of California Press.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* (Erstveröffentlichung). In: Reinhard Kreckel (1983) (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS: S. 229–242. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, Pierre/ ([1986] 2011): *The forms of capital*. In: *Cultural theory: An anthology* (1): S. 81–93.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1979): *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd/Russer, Achim (1992): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. In: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 658. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc ([1996] 2017): *Reflexive anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bozak, Stephanie (2013): *College students' sense of belonging and social support: Potential factors in resilience*. University of Hartford.
- Brändle, Tobias/Häuberer, Julia (2014): Social capital of non-traditional students at a German university. Do traditional and non-traditional students access different social resources? In: *International Journal of Higher Education*, 4 (1): S. 92–105. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1>
- Brandt, Sabine/Bachmann, Gudrun (2014): *Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote)*. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): *Lernräume gestalten: Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10090
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Heidelberg: Juventa Verlag. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf#page=165>
- Breznik, Kristijan/Law, Kris M. (2019): What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? In: *IJOA*, 27(5): S. 1362–1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>

- Briggs, A.R.J./Clark, J./Hall, I. (2012): Building bridges: Understanding student transition to university. In: *Quality in Higher Education*, 18 (1): S. 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Brooman, Simon/Darwent, Sue (2014): Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. In: *Studies in Higher Education*, 39 (9): S. 1523–1541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428>
- Brosnan, Caragh/Southgate, Erika/Outram, Sue/Lempp, Heidi/Wright, Sarah/Saxby, Troy/Harris, Gillian/Bennett, Anna/Kelly, Brian (2016): Experiences of medical students who are first in family to attend university. In: *Medical education*, 50 (8): S. 842–851. <https://doi.org/10.1111/medu.12995>
- Brouwer, Jasperina et al. (2022): The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education. In: *Learning and Instruction*, 80 (o. H.): S. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101603>
- Brown, Ruth E. (2001): The process of community-building in distance learning classes. In: *Journal of asynchronous learning networks*, 5 (2): S. 18–35. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1876>
- Buchmann, Claudia/Condrón, Dennis J./Roscigno, Vincent J. (2010): Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. In: *Social Forces*, 89 (2): S. 435–461. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0105>
- Bundesministerium der Justiz (1990): *Art 37 Bildung Absatz 1*. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands. München: Goldmann: S. 878–1120. Online unter: https://www.gesetze-iminternet.de/einigvtr/art_37.html
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*: Kurzfassung. Wien: BMWFV.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Erwerbstätige nach Stellung im Beruf. Online unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61694/erwerbstaetige-nach-stellung-im-beruf>
- Burke, Penny J. et al. (2016): *Capability, belonging and equity in higher education: Developing inclusive approaches*. In: Research report series / University of Newcastle. Centre of excellence for equity in higher education, Band Feb. 2016. Newcastle: University of Newcastle. Online unter: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:72447>
- Buß, Imke/Erbsland, Manfred/Rahn, Peter/Pohlenz, Philipp (2018): *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0>
- Byrom, Tina/Lightfoot, Nic (2012): Transformation or transgression? Institutional habitus and working class student identity. In: *Journal of Social Sciences*, 8 (2): S. 126–134. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.126.134>
- Cacioppo, John T./Patrick, William (2008): *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W. W. Norton & Company.
- Calarco, Jessica M. (2014): Coached for the classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. In: *American Sociological Review* 79 (5): S. 1015–1037. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Casey, Edward S. (2009 [1993]): *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world*. In: Studies in continental thought. 2. Auflage. Bloomington: Indiana Univ. Press.

- Cataldi, Emily F./Bennett, Christopher T./Xianglei, Chen (2018): *First-generation students: College access, persistence, and postbachelor's outcomes: Stats in brief*. US Department of Education: National Center for Education Statistics.
- Certeau, Michel de (1984): *The practice of everyday life*: trans. Steven Rendall. Berkley: University of California Press.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. In: *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications. Online unter: <https://books.google.at/books?id=v1qP1KbXz1AC>
- Charmaz, Kathy (2009): *Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods*. In: Morse, Janice M. et al. (Hrsg.): *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek/California: Left Coast Press: S. 127–154.
- Charmaz, Kathy (2011): *Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded theory reader*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss: S. 181–205. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9
- Christie, Hazel (2009): Emotional journeys: young people and transitions to university. In: *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2): S. 123–136. <https://doi.org/10.1080/01425690802700123>
- Christie, Hazel/Munro, Moira/Fisher, Tania (2004): Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. In: *Studies in Higher Education*, 29 (5): S. 617–636. <https://doi.org/10.1080/01425690802700123>
- Chung, Ethel/Turnbull, Deborah/Chur-Hansen, Anna (2017): Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. In: *Active Learning in Higher Education*, 18 (1): S. 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Cicourel, Aaron V. (1974): *Interviewing and memory*. In: Cherry, Colin (Hrsg.): *Pragmatic aspects of human communication*. Dordrecht: Reidel: S. 51–82. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2180-7_4178
- Clark, Tom/Hordósy, Rita (2019): Undergraduate experiences of the research/teaching nexus across the whole student lifecycle. In: *Teaching in Higher Education*, 24 (3): S. 412–427. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1544123>
- Collier, Peter J./Morgan, David L. (2008): "Is that paper really due today?": Differences in first generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. In: *Higher Education*, 55 (4): S. 425–446. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9065-5> <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- Cook, Anthony/Leckey, Janet (1999): Do expectations meet reality? A survey of changes in first year student opinion. In: *Journal of Further and Higher Education*, 23 (2): S. 157–171. <https://doi.org/10.1080/0309877990230201>
- Crimmins, Gail (2020): *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy: Higher education, aspiration and inequality*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6>
- Cropper, Andrea (2000): Mentoring as an inclusive device for the excluded: Black students' experience of a mentoring scheme. In: *Social Work Education*, 19 (6): S. 597–607. <https://doi.org/10.1080/02615470020002326>
- Crossley, Nick (2001): *The social body: Habit, identity and desire*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446219867>
- Crozier, Gill/Reay, Diane/Clayton, John/Colliander, Lori/Grinstead, Jan (2008): Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions – experiences of higher education. In: *Research Papers in Education*, 23 (2): S. 167–177. <https://doi.org/10.1080/02671520802048703>

- Crozier, Gill/Burke, Penny J./Archer, Louise (2016): Peer relations in higher education: Raced, classed and gendered constructions and othering. In: *Whiteness and Education*, 1 (1): S. 39–53. <https://doi.org/10.1080/23793406.2016.1164746>
- Crozier, Gill/Reay, Diane (2008): *The socio cultural and learning experiences of working class students in higher education*: Teaching and learning research programme.
- Crozier, Gill/Reay, Diane (2011): Capital accumulation: Working-class students learning how to learn in HE. In: *Teaching in Higher Education*, 16 (2): S. 145–155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021>
- Crozier, Gill/Reay, Diane/Clayton, John (2019): Working the Borderlands: Working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 40 (7): S. 922–937. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1623013>
- Curtis, David D. (2014): The ‘Gap Year’ in Australia: Incidence, participant characteristics and outcomes. In: *The Australian Economic Review*, 47 (1): S. 107–114. <https://doi.org/10.1111/1467-8462.12054>
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Recht und Staat* (302/303). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Davidson, Cody/Wilson, Kristin (2013): Reassessing Tinto’s concepts of social and academic integration in student retention. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 15 (3): S. 329–346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>
- Dazert, Denise (2017): Distinktion als Lebensform: Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Werke von Erasmus sowie Adolph v. Knigge. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17025-7>
- Dewey, John (1939–1941): *Experience, knowledge and value: A rejoinder*. In: Boydston, Jo A. (Hrsg.): *The latter works, 1925–1953*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Carbondale: S. 76.
- Dill, Patricia L./Henley, Tracey B. (1998): Stressors of college: a comparison of traditional and nontraditional students. In: *The Journal of Psychology*, 132 (1): S. 25–32. <https://doi.org/10.1080/00223989809599261>
- Dillabough, Jo-Anne (2004): Class, culture and the ‘predicaments of masculine domination’: Encountering Pierre Bourdieu. In: *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): S. 489–506. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236970>
- Dipplhofer-Stiem, Barbara (2017a): Nicht ganz ohne. Benachteiligung von Arbeiterkindern im Studium. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* (26): S. 129–141.
- Dipplhofer-Stiem, Barbara (2017b): *Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ditton, Hartmut (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozial-räumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2014): *Öffnung der Hochschulen: Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium*. In: Kattein, Martina/Vonken, Matthias (Hrsg.): *Zeitbetrachtungen: Bildung – Arbeit – Biografie*. Festschrift für Rudolf Husemann. Frankfurt am Main: Peter Lang: S. 17–28.
- Donnelly, Michael (2014): A new approach to researching school effects on higher education participation. In: *British Journal of Sociology of Education*, 36 (7): S. 1073–1090. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.886942>
- Donovan, Christina/Erskine-Shaw, Marianne (2020): ‘Maybe I can do this. Maybe I should be here’: Evaluating an academic literacy, resilience and confidence programme. In: *Jour-*

- nal of Further and Higher Education*, 44 (3): S. 326–340. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541972>
- Dos Santos, Luis M. (2020): How does COVID-19 pandemic influence the sense of belonging and decision-making process of nursing students: The study of nursing students' experiences. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (15): S. 5603. Online unter: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/15/5603> <https://doi.org/10.3390/ijerph17155603>
- Downing, F. (2003): Transcending memory: Remembrance and the design of place. In: *Design Studies*, 24 (3): S. 213–235. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(02\)00053-4](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(02)00053-4)
- Duden (2020): *Arbeiterkind*. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Arbeiterkind>
- Dumais, Susan A./Ward, Aaryn (2010): Cultural capital and first-generation college success. In: *Poetics*, 38 (3): S. 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (2014): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit: Eine Einleitung*. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich: S. 9–15. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.3>
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Elmersjö, Henrik Å. (2020): An individualistic turn: Citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970–2017. In: *History of Education*, 50 (2): S. 220–239. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1826052>
- European Commission (2017): COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on a renewed EU agenda for higher education. Brüssel: European Commission.
- Eyal, Ori (2008): When parents choose to start up a school. In: *Journal of Educational Administration*, 46 (1): S. 99–118. <https://doi.org/10.1108/09578230810849835>
- Fairweather, James S. (2000): *The origins and structures of research on higher education in the United States*. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.): *The institutional basis of higher education research: Experiences and perspectives*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publ: S. 77–85. https://doi.org/10.1007/0-306-47662-2_6
- Farnell, Thomas (2020): *Community engagement in higher education: trends, practices and policies*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fawcett, H. E./Basford, A./Oldfield, J. (2017): Exploring first year psychology students' experiences of their transition from pre-tertiary to university education. In: *Education and Health*, 35 (4): S. 84–89.
- Felski, Rita (2002): Introduction: Everyday Life. In: *New Literary History*, 33 (4): S. 607–622. <https://doi.org/10.1353/nlh.2002.0038>
- Field, John/Morgan-Klein, Natalie (2013): Reappraising the importance of class in higher education entry and persistence. In: *Studies in the Education of Adults*, 45 (2): S. 162–176. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661649>
- Finn, Jeremy D. (1993): *School engagement & students at risk*. Washington DC.: National Center for Education Statistics (ED), Research & Development Report.
- Fortier, Anne-Marie (2000): *Migrant belonging: Memory, space, identity*. Oxford: Berg.
- Francis, Grace L. et al. (2016): Building “Our School”: Parental perspectives for building trusting family–professional partnerships. In: *Preventing School Failure: Alternative*

- Education for Children and Youth*, 60 (4): S. 329–336. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164115>
- Freeman, Tierra M./Anderman, Lynley H./Jensen, Jane M. (2007): Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. In: *The Journal of Experimental Education*, 75 (3): S. 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Freitag, Walburga K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*: Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Friedman, Sam (2016): Habitus clivé and the emotional imprint of social mobility. In: *The Sociological Review*, 64 (1): S. 129–147. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2009a): *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2009b): *Die Rezeption Bourdieus im deutschsprachigen Raum*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler: S. 381–386. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_73
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2020): *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838552804>
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2014): *Pierre Bourdieu: Eine Einführung*. Konstanz/München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838542331>
- Funk, Christian et al. (2022): *Wissenschaftliches Schreiben ungleichheitssensibel gestalten: Simulation eines Peer-Review-Verfahrens zur Anregung von Selbstreflexion*. In: Vode, Dzifa/Sowa, Frank (Hrsg.): *Schreiben publikationsorientiert lehren: Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis*. Bielefeld. wbv Publikation (1. Auflage)
- Gale, Trevor/Parker, Stephen (2011): *Good practice report: Student transition into higher education*. Australian learning and teaching council: Deakin University, University of South Australia.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gast, Melanie J. (2016): “You’re supposed to help me”: The perils of mass counseling norms for working-class black students. In: *Urban Education*, 56 (9): S. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0042085916652178>
- Gebesmair, Andreas (2001): *Grundzüge einer Soziologie des Musikgeschmacks*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10239-7>
- Geißler, Rainer (2005): *Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen*. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: S. 71–100.
- George-Jackson, Casey/Jones Gast, Melanie (2015): Addressing information gaps: Disparities in financial awareness and preparedness on the road to college. In: *Journal of Student Financial Aid*, 44 (3): S. 202–234. Online unter: <https://ir.library.louisville.edu/jsfa/vol44/iss3/3/> <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1540>
- Georgiou, Stelios N. (1999): Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. In: *The British Journal of Educational Psychology*, 69 (3): S. 409–429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Gerholz, Karl-Heinz/Kaiser, Verena/Sloane, Peter F. E. (2011): Career Service Arbeit an deutschen Universitäten – Ausgangspunkte, Bestandsaufnahmen und Entwicklungen. In: *bwp Spezial*, 5 (o.H.): S. 1–15. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/gerholz_et_al_ws29-ht2011.pdf

- Gerosa, Tiziano/Romito, Marco/Argentin, Gianluca/Erika, Teodora/Bir, Uberti (2009): Birds of a feather flock together: Evidence from a study on the networks of first-year university students. In: *Scuola democratica*, 10 (4): S. 149–173.
- Gillborn, David (2008): Coincidence or conspiracy? Whiteness, policy and the persistence of the black/white achievement gap. In: *Educational Review*, 60 (3): S. 229–248. <https://doi.org/10.1080/00131910802195745>
- Gillen-O'Neel, Cari (2021): Sense of belonging and student engagement: A daily study of first- and continuing-generation college students. In: *Research in Higher Education*, 62 (1): S. 45–71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): *Status passage: A formal theory*. Mill Valley California: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm. L. (1998 [1967]): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gofen, Anat (2009): Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. In: *Family Relations*, 58 (1): S. 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Goffman, Erving (1952): On cooling the mark out: Some aspects of adaption to failure. In: *Psychiatry*, 15 (4): S. 451–463. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>
- Gokpinar-Shelton, Esen/Pike, Gary R. (2022): Strategies to boost international student success in US higher education: An analysis of direct and indirect effects of learning communities. In: *Higher Education*, 84 (1): S. 279–297. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00767-8>
- Goldrick-Rab, Sara (2016): *Paying the price: College costs, financial aid, and the betrayal of the American dream*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226404486.001.0001>
- Gonzalez, Rosemary/Padilla, Amado M. (1997): The academic resilience of Mexican American highschool students. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19 (3): S. 301–317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Goodenow, Carol (1993): Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. In: *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1): S. 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Grabher, Angelika/Zaussinger, Sarah/Unger, Martin (2011): *Studierende an der Technischen Universität Wien: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2011*. IHS Wien.
- Granfield, Robert (1991): Making it by faking it: Working-class students in an elite academic environment. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 20 (3): S. 331. <https://doi.org/10.1177/089124191020003005>
- Green, Ann E. (2003): Difficult stories: Service-learning, race, class, and whiteness. In: *College Composition and Communication*, 55 (2): S. 276–301. <https://doi.org/10.2307/3594218>
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Wustmann, Corina (2020): *Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz: Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen*. In: Mertens, Gerhard, et al. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Band I – III*. Paderborn: Ferdinand Schöningh: S. 461–472. Online unter: http://dx.doi.org/10.30965/9783657784691_173
- Groves, Olivia/O'Shea, Sarah/Delahunty, Janine (2022): 'I don't understand it': First in family graduates recognising and mobilising capitals for employment. In: *Journal of Education and Work*, 35 (3): S. 293–306. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2059454>
- Gunn, Frances/Lee, Seung H./Steed, Madelyn (2017): Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: Divergent perspectives from mentors and men-

- tees. In: *Marketing Education Review*, 27 (1): S. 15–26. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación et al. (2016): Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. In: *sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 4 (2/3): S. 161–190. Online unter: <https://zeitschriftsuburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/262> <https://doi.org/10.36900/suburban.v4i2/3.262>
- Haeblerlin, Urs/Niklaus, Eva (1978): *Identitätskrisen: Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung*. Bern: Haupt.
- Hagerty, Bonnie M./Lynch-Sauer, Judith/Patusky, Kathleen L./Bouwsema, Maria/Collier, Peggy et al. (1992): Sense of belonging: A vital mental health concept. In: *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3): S. 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Hagerty, Bonnie M./Williams, Reg A./Coyne, James C./Early, Margaret R. (1996): Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. In: *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 (4): 235–244. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80029-X)
- Hagerty, Bonnie M./Williams, Reg A./Oe, Hiroaki (2002): Childhood antecedents of adult sense of belonging. In: *Journal of clinical psychology*, 58 (7): S. 793–801. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Haug, Sonja (2007): *Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration*. In: Lüdicke, Jörg/Diewald, Martin (Hrsg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit: Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften (1. Auflage): S. 85–111. Online unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90458-0_4
- Hausmann, Leslie R. M./Schofield, Janet W./Woods, Rochelle L. (2007): Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. In: *Research in Higher Education*, 48 (7): S. 803–839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Netz, Nicolai/Mishra, Shweta (2015): *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators, EUROSTUDENT V 2012–2015*. Bielefeld: Hauschildt, Kristina: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Online unter: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf
- Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Schirmer, Hendrik/Cras, Froukje (2019): *THE SOCIAL DIMENSION OF STUDENT LIFE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN 2019: Selected indicators from EUROSTUDENT VII*. Hannover: DZHW: EUROSTUDENT SURVEY VII.
- Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Schirmer, Hendrik/Wartenbergh-Cras, Froukje (2021): *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Healy, Julie (2006): Locality matters: Ethnic segregation and community conflict – The experience of Protestant girls in Belfast. In: *Children & society*, 20 (2): S. 105–115. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00018.x>
- Hébert, Thomas P. (2018): An examination of high-achieving first-generation college students from low-income backgrounds. In: *Gifted Child Quarterly*, 62 (1): S. 96–110. <https://doi.org/10.1177/0016986217738051>
- Heibült, Jessica/Anslinger, Eva (2019): *Lernerfahrungen und Berufsorientierung von beruflich-qualifizierten Studierenden an biografischen Übergängen – Ansätze für Unterstützungsmöglichkeiten auf dem dritten Bildungsweg*. In: Hemkes, Barbara/Wilbers, Karl/Heister,

- Michael (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (1. Auflage). Leverkusen. Verlag Barbara Budrich: S. 233–250.
- Helfferich, Cornelia (2014): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: S. 875–892. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hesketh, Anthony J. (2010): Towards an economic sociology of the student financial experience of higher education. In: *Journal of Education Policy*, 14 (4): S. 385–410. <https://doi.org/10.1080/026809399286251>
- Hetze, Pascal (2011): *Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen* (2. aktualisierte Auflage). Essen: Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft: Heinz Nixdorf Stiftung.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2009): *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS).
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Hillmert, Steffen (2005): Bildungsentscheidungen und Unsicherheit: Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2): S. 173–186. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0132-3>
- Hirudayaraj, Malar (2011): *First-generation students in higher education: Issues of employability in a knowledge based economy*. In: *Online Journal for Workforce Education and Development*, 5 (3): S. 1–10.
- Hoffman, Marybeth/Richmond, Jayne/Morrow, Jennifer/Salomone, Kandice (2002–2003): Investigating “sense of belonging” in first year college students. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* (4): S. 227–256. <https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>
- Höhne, Elisabeth/Zander, Lysann (2019): Belonging uncertainty as predictor of dropout intentions among first-semester students of the computer sciences. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5): S. 1099–1119. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-019-00907-y> <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00907-y>
- Holmegaard, Henriette T./Madsen, Lene Møller/Ulriksen, Lars (2017): Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? In: *European Educational Research Journal*, 16 (1): S. 3–11. <https://doi.org/10.1177/1474904116683688>
- Hölscher, Michael/Harris-Hümmert, Susan (2018): „Hochschulräume: physische und konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft“: Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1): S. 76–78.
- Hordósy, Rita/Clark, Tom (2018): Beyond the compulsory: A critical exploration of the experiences of extracurricular activity and employability in a northern red brick university. In: *Research in Post-Compulsory Education*, 23 (3): S. 414–435. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1490094>
- Hotter, Walter (2014): Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master. Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21 (7): S. 1–6.
- Hughes, Everett C. (1970): *The sociological eye*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- Humphrey, Owen/Lowe, Tom (2017): Exploring how a 'Sense of Belonging' is facilitated at different stages of the student journey in higher education. In: *The Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 3 (1): S. 172. Online unter: <http://dx.doi.org/10.21100/jeipc.v3i1.583>
- Hurst, Allison L. (2010): *The burden of academic success: Loyalists, renegades, and double agents*. Lanham: Lexington Books. <https://doi.org/10.5771/9780739140611>
- Hurst, Allison L. (2016): *Working in class: Recognizing how social class shapes our academic work*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Publishers. <https://doi.org/10.5771/9781475822540>
- Hurst, Allison L./Griffin, Tery/Vitale, Alfred (2017): Organizing working-class academics: A collective history. In: *Journal of Working-Class Studies*, 2 (2): S. 168–178. Online unter: <https://journals.uwyo.edu/index.php/workingclassstudies/article/view/6103> <https://doi.org/10.13001/jwcs.v2i2.6103>
- Hurtado, Sylvia/Han, June C./Sáenz, Victor B./Espinosa, Lorelle L./Cabrera, Nolan L./Cerna, Oscar S. (2007): Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. In: *Research in Higher Education*, 48 (7): S. 841–887. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-007-9051-x> <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9051-x>
- Hurtado, Sylvia/Carter, Deborah F. (1997): Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. In: *Sociology of Education*, 70 (4): S. 324–345. Online unter: <http://www.jstor.org/stable/2673270> <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Hurtado, Sylvia/Ponjuan, Luis (2005): Latino educational outcomes and the campus climate. In: *Journal of Hispanic Higher Education*, 4 (3): S. 235–251. <https://doi.org/10.1177/1538192705276548>
- Ilett, Darren (2019): A critical review of LIS literature on first-generation students. In: portal: *Libraries and the Academy*, 19 (1): S. 177–196. <https://doi.org/10.1353/pla.2019.0009>
- Ingram, Nicola (2009): Working-class boys, educational success and the misrecognition of working class culture. In: *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4): S. 421–434. <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- Jackson, Jacob/Kurlaender, Michal (2014): College readiness and college completion at broad access four-year institutions. In: *American Behavioral Scientist*, 58 (8): S. 947–971. <https://doi.org/10.1177/0002764213515229>
- Jacoby, Barbara/Garland, John (2004): Strategies for enhancing commuter student success. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 6 (1): S. 61–79. <https://doi.org/10.2190/567C-5TME-Q8F4-8FRG>
- Jaksztat, Steffen/Lörz, Markus (2018): Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. In: *Zeitschrift für Soziologie* (1): S. 46–64. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1003>
- Johnson, Paul/Joyce, Robert/Platt, Lucinda (2021): The IFS deaton review of inequalities: A new year's message. Nuffield: Institute for Fiscal Studies.
- Johnson, Royel M./Strayhorn, Terrell L./Parler, Bridget (2020): "I just want to be a regular kid": A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care. In: *Children and Youth Services Review*, 111 (o.H.): S. 1–8. Online unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019074091930831X> <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832>
- Jones, Jennifer et al. (2020): The international foundation year and first year transition: Building capital, evolving habitus, developing belonging, preparing for success. In: *Teaching in Higher Education*, 25 (1): S. 36–51. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541879>

- Jurt, Joseph (2010): Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. In: *LiTheS*, 3 (3): S. 5–17. Online unter: <https://unipub.uni-graz.at/lithes/content/titleinfo/786556/full.pdf>
- Jurt, Joseph (2012): *Bourdieu's Kapital-Theorie*. In: Bergman, Manfred M. et al. (Hrsg.): *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS: S. 21–42. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_2
- Keane, Elaine (2011): Distancing to self-protect: The perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement. In: *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3): S. 449–466. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559343>
- Kegel, Lena S./Schnettler, Theresa/Scheunemann, Anne/Bäulke, Lisa/Thies, Daniel O./Dresel, Markus/Fries, Stefan/Leutner, Detlev/Wirth, Joachim/Grunschel, Carola (2020): Unterschiedlich motiviert für das Studium: Motivationale Profile von Studierenden und ihre Zusammenhänge mit demografischen Merkmalen, Lernverhalten und Befinden. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4 (1): S. 81–105. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.06>
- Kehm, Barbara M. (2015): Higher education as a field of study and research in Europe. In: *European Journal of Education*, 50 (1): S. 60–74. <https://doi.org/10.1111/ejed.12100>
- Kember, David (2007): *Reconsidering open and distance learning in the developing world: Meeting students' learning needs*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966549>
- Kember, David/Lee, Kenneth/Li, Natalia (2001): Cultivating a sense of belonging in part-time students. In: *International Journal of Lifelong Education*, 20 (4): S. 326–341. <https://doi.org/10.1080/02601370110048809>
- Kemmis, Stephen/Mahon, Kathleen (2017): *Practice architectures of university education*. In: Grootenboer, Peter/Edwards-Groves, Christine/Choy, Sarojni (Hrsg.): *Practice theory perspectives on pedagogy and education*. Springer, Singapore: S. 107–141. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4_6
- Kerres, Michael et al. (2012): *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Kessels, Ursula/Nishen, Anna K./Schieck, Diana (2021): *Segregation und Zugehörigkeitsgefühl in heterogenen Klassen*. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann: S. 99–112.
- Kester, Liesbeth/Sloep, Peter/Brouns, Francis/van Rosmalen, Peter/de Vries, Fred/de Croock, Marcel/Koper, Rob (n. y.): *Enhancing social interaction and spreading tutor responsibilities in bottom-up organized learning networks*. In: Working paper (o. H.): o. S.
- King, Sharron/Luzecky, Ann/McCann, Ben (2019): *The experience of being first in family at university*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0921-6>
- King, Sharron/McCann, Ben/Luzecky, Ann (2019): *Forming and transforming identity*. In: King, Sharron/Luzecky, Ann/McCann, Ben (Hrsg.): *The experience of being first in family at university: Pioneers in higher education*. Singapore: Springer: S. 89–102. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0921-6_7
- Kingston, Paul W./Lewis, Lionel S. (1990): *The high-status track: Studies of elite schools and stratification*. In: SUNY series, frontiers in education. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knekta, Eva/Chatzikyriakidou, Kyriaki/McCartney, Melissa (2020): Evaluation of a questionnaire measuring university students' sense of belonging to and involvement in a biology

- department. In: *CBE – Life Sciences Education*, 19 (3): S. 1–14. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0166>
- Koller, Andreas (2009): *Doxa*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler: S. 79–80.
- Koller, Hans-Christoph (2009): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. In: *Urban-Taschenbücher*, Band 480. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kurantowicz, Ewa/Nizinska, Adrianna (2016): How students ‘stay the course’: Retention practices in higher education. In: *Studies in the Education of Adults*, 45 (2): S. 135–147. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661647>
- Labaree, Robert V. (2002): The risk of ‘going observationalist’: Negotiating the hidden dilemmas of being an insider participant observer. In: *Qualitative Research*, 2 (1): S. 97–122. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001641>
- Laing, Chris/Chao, Kuo-Ming/Robinson, Alan (2005): Managing the expectations of non-traditional students: A process of negotiation. In: *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2): S. 169–179. <https://doi.org/10.1080/03098770500103572>
- Langhout, Regina D./Drake, Peter/Rosselli, Francine (2009): Classism in the university setting: Examining student antecedents and outcomes. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 2 (3): S. 166–181. <https://doi.org/10.1037/a0016209>
- Langhout, Regina D./Rosselli, Francine/Feinstein, Jonathan (2007): Assessing classism in academic settings. In: *The Review of Higher Education*, 30 (2): S. 145–184. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0073>
- Leary, Miriam/Tylka, Alexander/Corsi, Victoria/Bryner, Randy (2021): The effect of first-year seminar classroom design on social integration and retention of STEM first-time, full-time College freshmen. In: *Education Research International* (o.H.): S. 1–9. <https://doi.org/10.1155/2021/4262905>
- Leathwood, Carole/O’Connell, Paul (2003): ‘It’s a struggle’: The construction of the ‘new student’ in higher education. In: *Journal of Education Policy*, 18 (6): S. 597–615. <https://doi.org/10.1080/0268093032000145863>
- Lee, Elizabeth M./Kramer, Rory (2013): Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. In: *Sociology of Education*, 86 (1): S. 18–35. <https://doi.org/10.1177/0038040712445519>
- Lee, Jung-Sook (2014): The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? In: *The Journal of Educational Research*, 107 (3): S. 177–185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Lee, Jung-Sook/Bowen, Natasha K. (2006): Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. In: *American Educational Research Journal*, 43 (2): S. 193–218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Leenen, Wolf R./Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990): Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (5): S. 753–771. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14570/pdf/zfpaed_1990_5_leenen_grosch_kreidt_bildungsverstaendnis_plazierungsverhalten_und_generationenkonflikt.pdf
- Lehmann, Wolfgang (2007): “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university drop-out decisions. In: *Canadian Journal of Higher Education*, 37 (2): S. 89–110. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i2.542>

- Lehmann, Wolfgang (2009): Becoming middle class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. In: *Sociology*, 43 (4): S. 631–647. <https://doi.org/10.1177/0038038509105412>
- Lehmann, Wolfgang (2012): Working-class students, habitus, and the development of student roles: A Canadian case study. In: *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4): S. 527–546. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668834>
- Lehmann, Wolfgang (2013): Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. In: *Sociology of Education*, 87 (1): S. 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Lessky, Franziska (2023): *Studium als Balanceakt: Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden*. In: Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 41. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1>
- Lessky, Franziska/Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2021): Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. In: *European Journal of Education*, 56 (1): S. 27–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12437>
- Li, He (2013): Rural students' experiences in a Chinese elite university: Capital, habitus and practices. In: *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6): S. 829–847. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.821940>
- Liebau, Eckart (2006): *Pierre Bourdieu (1930–2002)*. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 353–376. Online unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90301-9_16 https://doi.org/10.1007/978-3-531-90301-9_16
- Lillis, Theresa (1997): New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. In: *Language and Education*, 11 (3): S. 182–199. <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>
- Linkon, Sherry (2018): First-gen or working-class? Online unter: <https://workingclassstudies.wordpress.com/2018/10/08/first-gen-or-working-class/>
- Lojewski, Johanna (2018): *Lernkulturelle und soziale Passungserfahrungen von nicht-traditionellen Studierenden*. In: Bornkessel, Philipp (Hrsg.): *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. Bielefeld: wbv: S. 226–257. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_9
- Lojewski, Johanna/Schäfer, Miriam (2018): *Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe*. In: Buß, Imke; Erbsland, Manfred; Rahn, Peter; Pohlenz, Philipp (Hrsg.): *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS: S. 187–211.
- Longden, Bernard (2004): Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. In: *Tertiary Education and Management* (10): S. 121–138. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000023836.16827.5a>
- Longwell-Grice, Rob/Zervas Adsitt, Nicole/Mullins, Kathleen/Serrata, William (2016): The first ones: Three studies on first-generation college students. In: *NACADA Journal*, 36 (2): S. 34–46. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-028>
- Longwell-Grice, Rob/Longwell-Grice, Hope (2008): Testing tinto: How do retention theories work for first-generation, working-class students? In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9 (4): S. 407–420. <https://doi.org/10.2190/CS.9.4.a>
- Lott, Bernice (2012): The social psychology of class and classism. In: *American Psychologist*, 67 (8): S. 650–658. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029369>

- Lowery-Hart, Russell/Pacheco, George (2011): Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 2011 (127): S. 55–68. <https://doi.org/10.1002/tl.457>
- Lucey, Helen/Melody, June/Walkerline, Valerie (2003): Uneasy hybrids: Psychosocial aspects of becoming educationally successful for working-class young women correspondence. In: *Gender and Education*, 15 (3): S. 285–299. <https://doi.org/10.1080/0954025030303865>
- Luna De La, Rosa M. (2006): Is opportunity knocking?: Low-income students' perceptions of college and financial aid. In: *American Behavioral Scientist*, 49 (12): S. 1670–1686. <https://doi.org/10.1177/0002764206289139>
- Luzecky, Ann/King, Sharron/McCann, Ben (2019): *Costs and constraints*. In: King, Sharron/Luzecky, Ann/McCann, Ben (Hrsg.): The experience of being first in family at university. Singapore: Springer: S. 63–74. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0921-6_5
- Luzens, Anne-Gret/König, Karsten (2015): *Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements*. In: Freitag, Walburga K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann: S. 215–236. Online unter: <https://scholar.google.at/citations?user=7az34qwaaaaj&hl=de&oi=sra>
- Lynch, Kathleen/O'Neill, Cathleen (1994): The colonisation of social class in education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3): S. 307–324. <https://doi.org/10.1080/0142569940150301>
- Maasen, Sabine (2006): *Wissensgesellschaft*. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics: Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden: S. 193–198. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90237-1_31
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte*. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Band 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 153–182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7
- Mac an Ghaill, Máirtín (1996): 'What about the Boys?': Schooling, class and crisis masculinity. In: *The Sociological Review*, 44 (3): S. 381–397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1996.tb00429.x>
- MacKie, Sarah E. (2001): Jumping the hurdles – Undergraduate student withdrawal behaviour. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (3): S. 265–276. <https://doi.org/10.1080/14703290110056371>
- MacLeod, Jay (1987): *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press. Online unter: <https://eric.ed.gov/?id=ed366670>
- Maestas, Ricardo/Vaquera, Gloria S./Muñoz Zehr, Linda (2007): Factors implicating sense of belonging at a Hispanic-serving institution. In: *Journal of Hispanic Higher Education*, 6 (3): S. 237–256. Online unter: <https://collected.jcu.edu/soc-facpub/12/> <https://doi.org/10.1177/1538192707302801>
- Mahar, Alyson L./Cobigo, Virginie/Stuart, Heather (2013): Conceptualizing belonging. In: *Disability & Rehabilitation*, 35 (12): S. 1026–1032. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584>
- Mahon, Áine (2021): Towards a higher education: Contemplation, compassion, and the ethics of slowing down. In: *Educational Philosophy and Theory*, 53 (5): S. 448–458. <https://doi.org/10.4324/9781003324881-4>
- Mannay, Dawn/Ward, Michael R. M. (2020): *The coffee club: An initiative to support mature and non-traditional higher education students in Wales*. In: Crimmins, Gail (Hrsg.):

- Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy: Higher education, aspiration and inequality. Band 18. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan: S. 225–245. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6_12
- Marshall, Steve/Zhou, Mingming/Gervan, Ted/Wiebe, Sunita (2012): Sense of belonging and first-Year academic literacy. In: *Canadian Journal of Higher Education*, 42 (3): S. 116–142. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v42i3.2044>
- Martin, Andrew J./Wilson, Rachel/Liem, Gregory A. D./Ginns, Paul (2013): Academic momentum at university/college: Exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. In: *The Journal of Higher Education*, 84 (5): S. 640–674. <https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777304>
- Masika, Rachel/Jones, Jennie (2016): Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. In: *Teaching in Higher Education*, 21 (2): S. 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Maslow, Abraham H. (1962): *Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology*. In: Combs, Arthur W. (Hrsg.): *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*. Washington: National Education Association: S. 34–49. <https://doi.org/10.1037/14325-004>
- Master, Allison/Cheryan, Sapna/Meltzoff, Andrew N. (2016): Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (3): S. 424–437. <https://doi.org/10.1037/edu0000061>
- Mauder, Rachel E. (2018): Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. In: *Journal of Further and Higher Education*, 42 (6): S. 756–768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- May, Vanessa (2011): Self, belonging and social change. In: *Sociology*, 45 (3): S. 363–378. <https://doi.org/10.1177/0038038511399624>
- May, Vanessa (2013): *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Basingstoke: Macmillan Education UK. Online unter: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/wuww/detail.action?docID=4008523> https://doi.org/10.1007/978-1-137-36726-6_10
- Mayer, Karl U./Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2007): Germany: *Institutional change and inequalities of access in higher education*. In: Shavit, Yossi/Arum, Richard/Gamoran, Adam (Hrsg.): *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford California: Stanford University Press: S. 240–265. <https://doi.org/10.1515/9780804768146-012>
- McCoy, Dorian L./Winkle-Wagner, Rachelle/Luedke, Courtney L. (2015): Colorblind mentoring? Exploring white faculty mentoring of students of color. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 8 (4): S. 225–242. <https://doi.org/10.1037/a0038676>
- McDonough, Patricia M. (1997): *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. New York: SUNY Press. <https://doi.org/10.1515/9781438412412>
- McKenna, Kathleen M. et al. (2016): The missing link: Connection is the key to resilience in medical education. In: *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 91 (9): S. 1197–1199. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001311>
- Meehan, Catherine/Howells, Kristy (2018): In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10): S. 1376–1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Melguizo, Tatiana (2011): *A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment*. In: Smart, John C./Paulsen, Michael B. (Hrsg.): *Higher ed-*

- ucation: Handbook of theory and research. Band 26. Dordrecht: Springer Netherlands: S. 395–424. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10
- Merrill, Barbara/Finnegan, Fergal/O'Neill, Jerry/Revers, Scott (2020): 'When it comes to what employers are looking for, I don't think I'm it for a lot of them': Class and capitals in, and after, higher education. In: *Studies in Higher Education*, 45 (1): S. 163–175. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1570492>
- Metzner, Barbara S./Bean, John P. (1987): The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. In: *Research in Higher Education*, 27 (1): S. 15–38. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/bf00992303> <https://doi.org/10.1007/BF00992303>
- Meuleman, Anna-Maria/Garrett, Robyne/Wrench, Alison/King, Sharron (2015): 'Some people might say I'm thriving but ...': Non-traditional students' experiences of university. In: *International Journal of Inclusive Education*, 19 (5): S. 503–517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
- Meuser, Michael (2013): *Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (3. Auflage): S. 223–239. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_10
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): *Methodologie und Methodik der Grounded Theory*. In: *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*, 3 (o.H.): S. 100–152.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): *Grounded theory reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>
- Mishra, Shweta (2020): Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. In: *Educational Research Review*, 29 (o.H.): S. 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Mohr, Martin (2020): *Statistiken zum Wirtschaftsraum DACH*. Online unter: https://de.statista.com/themen/7032/wirtschaftsraum-dach/#topicHeader__wrapper
- Morán-Soto, Gustavo et al. (2022): Effect of the COVID-19 pandemic on the sense of belonging in higher education for STEM students in the United States and Mexico. In: *sustainability*, 14 (24): S. 1–19. <https://doi.org/10.3390/su142416627>
- Morrow, Jennifer/Ackermann, Margot (2012): Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. In: *College student journal*, 46 (3): S. 483–491. Online unter: <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2012/00000046/00000003/art00003>
- Moschetti, Roxanne V./Hudley, Cynthia (2015): Social capital and academic motivation among first-generation community college students. In: *Community College Journal of Research and Practice*, 39 (3): S. 235–251. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.819304>
- Muja, Ardita/Cuppen/Hauschildt, K./Daniel, A./Buck, D./Mandl, S./Unger, M. (2021): *What determines students' social integration in higher education? Thematic review*. Wijchen: EUROSTUDENT SURVEY VII: Benda druk & print.
- Müller, Hans-Peter (1993): *Sozialstruktur und Lebensstile: Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, Romina (2014): Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum. In: *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23 (2): S. 115–130.

- Munk, Martin D. (2009): Transnational investments in informational capital: A comparative study of Denmark, France and Sweden. In: *Acta Sociologica*, 52 (1): S. 5–23. <https://doi.org/10.1177/0001699308100631>
- Murphy, Mark (2022): *Social theory and education research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003156550>
- Murphy, Mary C./Gopalan, Maithreyi/Carter, Evelyn R./Emerson, Katherine T. U./Bottoms, Bette L./Walton, Gregory M. (2020): A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. In: *Science advances*, 6 (29): S. 1–7. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2018): *Hochschulen relational betrachtet*. In: AQ Austria (Hrsg.): Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017. Wien: Facultas: S. 79–94.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2019): *Übergang und Bildung*. In: Niederer, Elisabeth/Jäger, Norbert (Hrsg.): Bildungsbenachteiligung: Positionen, Kontexte und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag: S. 100–114.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2021): *Professional habitus and field*. In: Robinson, Sarah, et al. (Hrsg.): Pierre Bourdieu in studies of organization and management. New York: Routledge: S. 157–175. <https://doi.org/10.4324/9781003022510-12>
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: *European Educational Research Journal*, 16 (1): S. 12–29. <https://doi.org/10.1177/1474904116673644>
- Nash, Roy (2002): The educated habitus, progress at school, and real knowledge. In: *Interchange*, 33 (1): S. 27–48. <https://doi.org/10.1023/A:1016399826766>
- Nash, Roy (2003): Inequality/difference in education: Is a real explanation of primary and secondary effects possible? In: *British Journal of Sociology*, 54 (4): S. 433–451. <https://doi.org/10.1080/0007131032000143537>
- Naudet, Jules (2014): Working class origin as a resource within elites in France, the United States and India. In: *Critique internationale*, 64 (3): S. 81–99. Online unter: <https://www.cairnint.info/journal-critique-internationale-2014-3-page-81.htm> <https://doi.org/10.3917/criti.064.0081>
- Nelson, Mary L. et al. (2006): Class jumping into academia: Multiple identities for counseling academics. In: *Journal of Counseling Psychology*, 53 (1): S. 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.1>
- Netzwerk Hochschulforschung Österreich (2015): *HoFo folder*. Online unter: <https://www.hofo.at/Netzwerk/Folder/>
- Nguyen, Thai-Huy/Nguyen, Bach M. D. (2018): Is the “First-Generation Student” term useful for understanding inequality? The role of intersectionality in illuminating the implications of an accepted – yet unchallenged – term. In: *Review of Research in Education*, 42 (1): S. 146–176. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759280>
- Nuber, Ursula (2008): Übergänge: Wenn die Zeit stillsteht. In: *Psychologie Heute* (12): o.S.
- OECD (2003): *First Results from PISA 2003: Executive Summary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009): *PISA results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes* (olume II). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD (2010–2011): *PISA 2009 results: Overcoming social background* (Volume II). Paris: OECD. Online unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018a): *Bildung auf einen Blick 2018: OECD-Indikatoren*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018b): *Education attainment: Enrolment rate* (indicator). Online unter: https://www.oecdilibrary.org/education/enrolment-rate-in-secondary-and-tertiaryeducation/indicator/english_1d7e7216-en
- OECD (2018c): *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. In: PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019): *Under pressure: The squeezed middle class*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020): *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Paris: OECD Publishing.
- O'Keeffe, Patrick (2013): A sense of belonging: Improving student retention. In: *College student journal*, 47 (4): S. 605–613.
- Okeke, Chinedu I. (2014): Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. In: *South African Journal of Education*, 34 (3): S. 1–9. Online unter: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/107406> <https://doi.org/10.15700/201409161044>
- Okun, Barbara F./Fried, Jane/Okun, Marcia L. (1999): *Understanding diversity: A learning-as practice primer*. London: Brooks/Cole Publishing Company.
- Olson, Reilly et al. (2023): Mental health impacts of COVID-19 lockdown on US college students: Results of a photoelicitation project. In: *Journal of American College Health*, 71 (2): S. 411–421. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891921>
- Olssen, Mark (1996): Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. In: *British Journal of Educational Studies*, 44 (3): S. 275–295. <https://doi.org/10.2307/3122456>
- Opitz, Lena/Lommel, Martin (2018): *Zweite universitätsweite Studierendenbefragung –Gesamtbericht*. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- O'Shea, Sarah (2014): Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (2): S. 135–158. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771226>
- O'Shea, Sarah (2016): Avoiding the manufacture of 'sameness': First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. In: *Higher Education*, 72 (1): S. 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- O'Shea, Sarah (2019a): 'Mind the Gap!' *Exploring the postgraduation outcomes and employment mobility of individuals who are first in their family to complete a university degree: Literature Review*. University of Wollongong: NCSEHE 2019 EQUITY RESEARCH FELLOWSHIP.
- O'Shea, Sarah (2019b): Crossing boundaries: Rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 11 (7): S. 1–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668746>
- O'Shea, Sarah (2021): "Kids from here don't go to uni": Considering first in family students' belonging and entitlement within the field of higher education in Australia. In: *European Journal of Education*, 56 (1): S. 65–77. <https://doi.org/10.1111/ejed.12434>
- O'Shea, Sarah/Stone, Cathy/Delahunty, Janine/May, Josephine (2018): Discourses of betterment and opportunity: Exploring the privileging of university attendance for first-in-family learners. In: *Studies in Higher Education* 46 (3):S. 1020–1033. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1212325>
- Ostrove, Joan M./Cole, Elizabeth R. (2003): Privileging class: Toward a critical psychology of social class in the context of education. In: *Journal of Social Issues*, 59 (4): S. 677–692. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00084.x>

- Ostrove, Joan M./Long, Susan M. (2007): Social class and belonging: Implications for college adjustment. In: *The Review of Higher Education*, 30 (4): S. 363–389. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028>
- Ostrove, Joan M./Stewart, Abigail J./Curtin, Nicola L. (2011): Social class and belonging: Implications for graduate students' career aspiration. In: *The Journal of Higher Education*, 82 (6): S. 748–774. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0039>
- Parker, Philip D./Thoemmes, Felix/Duineveld, Jasper D./Salmena-Aro, Katariina (2015): I wish I had (not) taken a gap-year? The psychological and attainment outcomes of different post-school pathways. In: *Developmental Psychology*, 51 (3): S. 323–333. <https://doi.org/10.1037/a0038667>
- Pascarella, Ernest T./Terenzini, Patrick T. (2005): *How college affects students: A third decade of research*. In: The Jossey-Bass higher and adult education series. 1. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pechar, Hans/Wroblewski, Angela (1998): *Non-traditional-Students in Österreich: Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang*. Wien: Wirtschaftskammer Österreich: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Pedler, Megan L./Willis, Royce/Nieuwoudt, Johanna E. (2022): A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. In: *Journal of Further and Higher Education*, 46 (3): S. 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Peisert, Hans G. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peter, Marcelo Z./Peter, Patricia F. J./Catapan, Araci H. (2016): Belonging: Concept, meaning, and commitment. In: *US-China Education Review*, 5 (2): S. 95–101. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.02.003>
- Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): *Studienerfolg und Hochschulbindung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>
- Purcell, Kate (2003): *Transitions into employment, further study and other outcomes: the futuretrack stage 4 report*. Online unter: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:56125>
- Quinn, Jocey (2004): Understanding working-class 'drop-out' from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. In: *International Studies in Sociology of Education*, 14 (1): S. 57–74. <https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661504>
- Quinn, Jocey (2005): Belonging in a learning community: The re-imagined university and imagined social capital. In: *Studies in the Education of Adults*, 37 (1): S. 4–17. <https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661504>
- Raaper, Rille/Brown, Chris/Llewellyn, Anna (2022): Student support as social network: Exploring non-traditional student experiences of academic and wellbeing support during the Covid-19 pandemic. In: *Educational Review*, 74 (3): S. 402–421. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1965960>
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin: LIT Verlag.
- Read, Barbara/Archer, Louise/Leathwood, Carole (2003): Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 University. In: *Studies in Higher Education*, 28 (3): S. 261–277. Online unter: <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
- Read, Barbara/Burke, Penny J./Crozier, Gill (2020): 'It is like school sometimes': Friendship and sociality on university campuses and patterns of social inequality. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41 (1): S. 70–82. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1457626>

- Reay, Diane (1998): 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habits and higher education choice. In: *Journal of Education Policy*, 13 (4): S. 519–529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, Diane (2003): A risky business?: Mature working-class women students and access to higher education correspondence. In: *Gender and Education*, 15 (3): S. 301–317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>
- Reay, Diane (2008): Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. In: *The Sociological Review*, 50 (3): S. 398–418. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00389>
- Reay, Diane (2012): *Researching class in higher education*. London: British Educational Research Association (BERA).
- Reay, Diane (2017): *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol/Chicago: Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447330646>
- Reay, Diane (2018): Working class educational transitions to university: The limits of success. In: *European Journal of Education*, 64 (o. H.): S. 1–13. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Reay, Diane/Davies, Jacqueline/David, Miriam/Ball, Stephen J. (2001): Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. In: *Sociology*, 35 (4): S. 855–874. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): 'Strangers in paradise?': Working-class students in elite universities. In: *Sociology*, 43 (6): S. 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2010): 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. In: *British Educational Research Journal*, 36 (1): S. 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reay, Diane/David, Miriam E./Ball, Stephen J. (2005): *Degrees of choice: Social class, race, gender and higher education*. Stoke-on-Trent, UK / Sterling, VA: Trentham.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (o.H.): S. 35–56. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839447789>
- Ro, Hyun K./Meng, Yi/Zhu, Qiong (2021): *STEM bachelor's degree attainment among women of color in the United States: Using geographic analysis for gender and racial equity research*. In: Ro, Hyun K./Fernandez, Frank/Ramon, Elizabeth J. (Hrsg.): *Gender equity in STEM in higher education*. New York: Routledge: S. 62–84. <https://doi.org/10.4324/9781003053217-65>
- Roksa, Josipa/Kinsley, Peter (2019): The role of family support in facilitating academic success of low-income students. In: *Research in Higher Education*, 60 (4): S. 415–436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Rollock, Nicola (2019): *Staying power: The career experiences and strategies of UK black female professors*. London: University of London.
- Romito, Marco/Pilutti, Silvia/Contini, Dalit (2020): Why do students leave university?: Qualitative research at an Italian higher education institution. In: *European Journal of Education*, 55 (3): S. 456–470. <https://doi.org/10.1111/ejed.12408>
- Rubin, Mark (2012): Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 5 (1): S. 22–38. <https://doi.org/10.1037/a0026162>

- Rubin, Mark/Denson, Nida/Kilpatrick, Sue/Matthews, Kelly E./Stehlik, Tom/Zyngier, David (2014): "I am working-class": Subjective self-definition as a missing measure of social class and socioeconomic status in higher education research. In: *Educational Researcher*, 43 (4): S. 196–200. <https://doi.org/10.3102/0013189X14528373>
- Rubin, Mark/Wright, Chrysalis L. (2015): Age differences explain social class differences in students' friendship at university: Implications for transition and retention. In: *Higher Education*, 70 (3): S. 427–439. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9844-8>
- Russo, John/Linkon, Sherry L. (2005): *New working-class studies*. Ithaca, NY: ILR Press (1. Auflage). <https://doi.org/10.7591/9781501718571>
- Saalmann, Gernot (2009): *Hauptwerke: „Entwurf einer Theorie der Praxis“*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler: S. 272–279. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_57
- Sachweh, Patrick (2021): Klassen und Klassenkonflikte in der postindustriellen Gesellschaft: Soziale Spaltungen und soziokulturelle Polarisierung in den Mittelklassen. In: *Leviathan*, 49 (2): S. 181–188. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-2-181>
- Saegert, Susan C./Adler, Nancy E./Bullock, Heather E./Cauce, Ana Maria/Ming Liu, William/Wyche, Karen F. (2006): *APA task force on socioeconomic status (SES)*. Online unter: <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf>
- Samatar, Amira/Madriaga, Manuel/McGrath, Lisa (2021): No love found: How female students of colour negotiate and repurpose university spaces. In: *British Journal of Sociology of Education*, 42 (5-6): S. 717–732. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1914548>
- Santos, Clarissa T./Costa, Luiz A. L. d. S. (2015): Informational capital and sens du jeu: Identifying the quality of higher education. In: *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 12 (2): S. 233–272. <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p233>
- Sarceletti, Andreas/Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3): S. 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>
- Savage, Michael/Bagnall, Gaynor/Longhurst, Brian (2005): *Globalization and belonging. In: Theory, Culture and Society Series*. Manchester University: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446216880>
- Sayer, Andrew (2005): Class, moral worth and recognition. In: *Sociology*, 39 (5): S. 947–963. <https://doi.org/10.1177/003803850505058376>
- Scanlon, Margaret/Leahy, Pat/Jenkinson, Hilary/Powell, Fred (2020): 'My biggest fear was whether or not I would make friends': Working-class students' reflections on their transition to university in Ireland. In: *Journal of Further and Higher Education*, 44 (6): S. 753–765. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1597030>
- Scherer, Mary L. (2020): Unequally adrift: How social class and college context shape students' mentorship experiences. In: *Sociological Forum*, 35 (3): S. 744–764. <https://doi.org/10.1111/socf.12626>
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur – Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schubert, Nina/Binder, David/Dibiasi, Anna/Engleder, Judith/Unger, Martin (2020): *Studienverläufe – Der Weg durchs Studium: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Schutz, Alfred (1962): *Phenomenology and the social sciences: Collected papers I*. Springer, Dordrecht: S. 118–139. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2851-6_5

- Schützeichel, Rainer (2015): *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz/München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838544694>
- Schwartz, Daniel L./Cheng, Katherine M./Salehi, Shima/Wieman, Carl (2016): The half empty question for socio-cognitive interventions. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (3): S. 397–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000122>
- Scott-Clayton, Judith (2018): *The looming student loan default crisis is worse than we thought: Evidence speaks reports*. Online unter: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8WT05QV>
- Sennet, Richard/Cobb, Jonathan (1993): *The hidden injuries of class*. Open Market Edition. New York: WW Norton & Company.
- Sfard, Anna (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher*, 27 (2): S. 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Skeggs, Beverley (1997): *Classifying practices: Representations, capitals and recognitions*. In: Mahony, Pat/Zmroczek, Christine (Hrsg.): *Class matters: 'working-class' women's perspectives on social class*. London/Bristol, PA, USA: Taylor & Francis: S. 123–139.
- Škerlak, Tina/Bachmann, Gudrun/Kaufmann, Helen (2014): *Lernumgebungen an der Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Slaten, Christopher D./Elison, Z. M./Lee, J.-Y./Yough, M./Scalise, D. (2016): Belonging on campus. In: *The counseling psychologist*, 44 (3): S. 383–410. <https://doi.org/10.1177/0011000016633506>
- Sloep, Peter/Brouns, Francis/Van Rosmalen, Peter (2007): Ad hoc transient communities to enhance social interaction and spread tutor responsibilities. In: *Web-based Education*. Chamonix, France.
- Solanki, Sabrina/McPartlan, Peter/Xu, Di/Sato, Brian K. (2019): Success with EASE: Who benefits from a STEM learning community? In: *PLOS ONE*, 14 (3): S. 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213827>
- Soria, Krista M. (2015): *Welcoming blue-collar scholars into the ivory tower: Developing class-conscious strategies for student success. Series on special student populations*. Columbia: University of South Carolina. Online unter: <https://eric.ed.gov/?id=ed558860> <https://doi.org/10.2190/CS.15.2.e>
- Soria, Krista M./Horgos, Bonnie/Chirikov, Igor/Jones-White, Daniel (2020): *First-Generation students' experiences during the COVID-19 pandemic: Student experience in the Research University (SERU) Consortium*. Online unter: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/214934>
- Soria, Krista M./Bultmann, Mark (2014): Supporting working-class students in higher education. In: *NACADA Journal*, 34 (2): S. 51–62. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-017>
- Soria, Krista M./Stebbleton, Michael J./Huesman, Ronald L. (2013): Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and middle/upper-class students at large, public research universities. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15 (2): S. 215–242.
- Soria, Krista M./Stubblefield, Robin (2015): Knowing me, knowing you: Building strengths awareness, belonging, and persistence in higher education. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17 (3): S. 351–372. <https://doi.org/10.1145/2733692.2701086>
- Sosabowski, Michael H./Bratt, A. M./Herson, K./Olivier, G. W./Sawers, R./Taylor, S./Denyer, S. P. (2003): Enhancing quality in the M.Pharm degree programme: Optimisation of the personal tutor system. In: *Pharmacy Education*, 3 (2): S. 103–108. <https://doi.org/10.1080/1560221031000121942>

- Spiegler, Thomas/Bednarek, Antje (2013): First-generation students: What we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. In: *International Studies in Sociology of Education*, 23 (4): S. 318–337. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>
- Squire, Ruth (2020): Class acts? Working class student officers in students' unions. In: *British Journal of Sociology of Education*, 41 (3): S. 377–392. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707066>
- Statistik Austria (2018): *ERWACHSENENBILDUNG: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2020): *Bildung in Zahlen 2018/2019: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2021): *Erwerbstätige nach beruflicher Stellung und Geschlecht seit 1974*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2023): *Mehr Studentinnen, weniger Studenten 2022/23: Frauenanteil bei Studierenden an Österreichs Hochschulen bei 56 %*. Wien: Statistik Austria.
- Stehr, Nico/Grundmann, Reiner (2001): *Die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft*. In: Kurtz, Thomas (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 315–336. Online unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09299-5_13
- Steiner, Mario (2005): *Dropout und Übergangsprobleme: Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit*. Online unter: http://www.equi.at/dateien/abschlussbericht_dropoutstud.pdf
- Stephen, Dawn E./O'Connell, Paul/Hall, Mike (2008): 'Going the extra mile', 'fire-fighting', or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. In: *Teaching in Higher Education*, 13 (4): S. 449–460. <https://doi.org/10.1080/13562510802169749>
- Stephens, Nicole M./Fryberg, Stephanie A./Markus, Hazel Rose/Johnson, Camille S. (2012): Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (6): S. 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Stockfelt, Shawanda (2018): We the minority-of-minorities: A narrative inquiry of black female academics in the United Kingdom. In: *British Journal of Sociology of Education*, 39 (7): S. 1012–1029. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1454297>
- Strauss, Anselm L. ([1987]/1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1997): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand oaks, London / New Delhi: Sage Publications.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996 [1990]): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Strayhorn, Terrell L. (2008): The role of supportive relationships in facilitating African American males' success in college. In: *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 45 (1): S. 26–48. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1906>
- Strayhorn, Terrell L. (2019): *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Strübing, Jörg (2008 [2004]): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. In: Springer Link Bücher. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sunderland, Maja (2009): *Hysteresis*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler: S. 127–129.

- Symeou, Loizos (2007): Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. In: *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4): S. 473–487. <https://doi.org/10.1080/01425690701369525>
- Taconis, Ruurd/Kessels, Ursula (2009): How choosing science depends on students' individual fit to 'science culture'. In: *International Journal of Science Education*, 31 (8): S. 1115–1132. <https://doi.org/10.1080/09500690802050876>
- Tepecik, Ebru (2011): *Migrationsgeschichte, Lebenshintergrund und Bildungssituation der zweiten Generation türkischer Herkunft*. In: Tepecik, Ebru (Hrsg.): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 17–28. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5_2
- Tett, Lyn (2000): I'm working class and proud of it: Gendered experiences of non-traditional participants in higher education. In: *Gender and Education*, 12 (2): S. 183–194. <https://doi.org/10.1080/09540250050009993>
- Thaler, Bianca/Lessky, Franziska/Weiß, Sabine/Stransky-Can, Kajetan/Fellner, Magdalena/Freudhofmayer, Sabine/Bartok, Larissa/Petrik, Flora (2023): *Junge Hochschulforschung (JuHoFo) in Österreich: Eine Case Study über Wege in die Hochschulforschung, den Dissertationsprozess und Zukunftsvorstellungen von jungen Hochschulforschenden*. In: Pausits, Attila/Fellner, Magdalena/Gornik, Elke/Ledermüller, Karl/Thaler, Bianca (Hrsg.): *Uncertainty in Higher Education. Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt*. Münster: Waxmann: S. 149–168.
- Thien, Hans-Günter (2010): *Klassen im Postfordismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: The role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy*, 17 (4): S. 423–442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Thomas, Liz (2012): *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Tice, Dianne et al. (2021): Student belongingness in higher education: Lessons for professors from the COVID-19 pandemic. In: *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18 (4): S. 8–20. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.2>
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research*, 45 (1): S. 89–125. Online unter: <http://www.jstor.org/stable/1170024> <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago/London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, Vincent (1997): Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. In: *The Journal of Higher Education*, 68 (6): S. 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tokarczyk, Michelle M./Fay, Elizabeth A. (1993): *Working-class women in the academy: Laborers in the knowledge factory*. Amherst, Mass.: University of Massachusetts Press.
- Toutkoushian, Robert K./May-Trifiletti, Jennifer A./Clayton, Ashley B. (2021): From “first in family” to “first to finish”: Does college graduation vary by how first-generation college status is defined? In: *Educational Policy*, 35 (3): S. 481–521. <https://doi.org/10.1177/0895904818823753>
- Trautwein, Caroline/Bosse, Elke (2017): The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. In: *The International Journal of Higher Education Research*, 73 (3): S. 371–387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Tureluren, Emilie/Claes, Laurence/Andriessen, Karl (2022): Help-seeking behavior in bereaved university and college students: Associations with grief, mental health distress,

- and personal growth. In: *Frontiers in psychology*, 13: S. 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963839>
- Ulriksen, Lars/Møller Madsen, Lene/Tolstrup Holmegaard, Henriette (2017): The first-year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. In: *European Educational Research Journal*, 16 (1): S. 45–61. <https://doi.org/10.1177/1474904116678628>
- Unger, Martin/Binder, David/Dibiasi, Anna/Engleder, Judith/Schubert, Nina/Terzieva, Berta/Thaler, Bianca/Zaussinger, Sarah/Zucha, Vlasta (2020): *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- van der Pijl, Kees (1998): *Internationale Klassenverhältnisse*. In: Bader, V. M. et al. (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Klassen*. Berlin: Argument Verlag.
- van Essen, Fabian (2013): *Position, Perspektive und Lebensstil – der soziale Raum nach Pierre Bourdieu*. In: van Essen, Fabian (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer Fachmedien: S. 17–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0_2
- Veldman, Jenny/Meeussen, Loes/van Laar, Colette (2022): Social background concealment among first-generation students: The role of social belonging and academic achievement concerns. In: *Group Processes & Intergroup Relations*, 0 (0): S. 1–17.
- Wacquant, Loïc (2009): Habitus als Thema und Analysewerkzeug. In: *LiTheS*, 3 (4): S. 5–23. Online unter: <https://unipub.uni-graz.at/lithes/content/titleinfo/786544/full.pdf>
- Walton, Gregory M./Brady, Shannon T. (2017): *The many questions of belonging*. In: Elliot, Andrew J./Dweck, Carol S./Yeager, David S. (Hrsg.): *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. New York/London: The Guilford Press : S. 272–293. Online unter: <https://psycnet.apa.org/record/2017-17591-015>
- Walton, Gregory M./Carr, Priyanka B. (2012): *Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students*. In: Schmader, T. (Hrsg.): *Stereotype threat: Theory, process, and application*. Oxford University Press: S. 90–106. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.003.0006>
- Walton, Gregory M./Cohen, Geoffrey L. (2007): A question of belonging: Race, social fit, and achievement. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (1): S. 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Walton, Gregory M./Cohen, Geoffrey L. (2011): A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. In: *Science*, 331 (o.H.): S. 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Welp-Park, Elke/Preymann, Silke (2022): *Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung: Ergebnisse der Zwischenevaluierung*. Linz, 17.11.2022
- Wenger-Trayner, Etienne (1998): Communities of practice: Learning as a social system. In: *System thinkers*, 9 (5): S. 2–3. Online unter: https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/learningasasocialsystem.pdf
- White, Joseph L./Cones, James H. (1999): Black man emerging: Facing the past and seizing a future in America. In: *Choice Reviews Online*, 36 (10): S. 36–59. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.36-5994>
- Wilcox, Paula/Winn, Sandra/Fyvie-Gauld, Marylynn (2005): ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. In: *Studies in Higher Education*, 30 (6): S. 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Willis, Paul E. (1977): *How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

- Willms, Jon D. (2003): *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1): S. 1–7.
- Wong, Billy (2018): By chance or by plan?: The academic success of nontraditional students in higher education. In: *AERA Open*, 4 (2): S. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858418782195>
- Yale, Annabel T. (2019): The personal tutor–student relationship: Student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 43 (4): S. 533–544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yao, Christina W. (2015): *Sense of belonging in international students: Making the case against integration to US institutions of higher education*. Online unter: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedadfacpub/45>
- Yuval-Davis, Nira (2006): Belonging and the politics of belonging. In: *Patterns of Prejudice*, 40 (3): S. 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Sense of belonging model. Reproduziert nach Hagerty et al. (1996).	60
Abbildung 2:	Theoretischer Prozess der Einschätzung des Zugehörigkeitsgefühls basierend auf Baumeister/Leary (1995), Walton/Carr (2012) und Walton/Brady (2017). In Kessels et al. (2021).	63
Abbildung 3:	Sense of belonging to focal points. Eigene Abbildung nach Theorie von Kember (2007).....	64
Abbildung 4:	Darstellung der Kategorienbildung. Eigene Abbildung.....	80
Abbildung 5:	Kodierparadigma nach Strauss ([1987]/1991). In: Strübing ([2004] 2014, S. 25).....	81
Abbildung 6:	Sampling-Wellen. Eigene Abbildung.	82
Abbildung 7:	Strübing 2021, S. 15: Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory nach Strauss (1991), S. 46.	86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Charmaz 2011 (S. 196): Vergleich und Gegenüberstellung der GT und CGT. Übersetzt von Mey (2016).	78
Tabelle 2:	Froschauer/Lueger (2020, 87): Hilferaster für Folgefragen.....	79
Tabelle 3:	Vorstrukturierung der Codes (mit Nummerierung) und generative Fragen. Teilweise rekonstruiert von Froschauer/ Lueger (2020, S. 176).	79
Tabelle 4:	Darstellung des Samples anhand ausgewählter Merkmale. Eigene Darstellung.....	83